



**Universidade de Aveiro** Departamento de Línguas e Culturas  
**2014**

**CÉLIA ZERI  
DE OLIVEIRA**

**LETRAMENTO: MÚLTIPLOS DESAFIOS PARA  
A FORMAÇÃO CIDADÃ**





**Universidade de Aveiro**  
**2014**

Departamento de Línguas e Culturas

**CÉLIA ZERI  
DE OLIVEIRA**

**LETRAMENTO: MÚLTIPLOS DESAFIOS PARA  
A FORMAÇÃO CIDADÃ**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutora em Linguística Aplicada, realizada sob a orientação científica da professora Doutora Susan J. Howcroft, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.





## **o júri**

presidente

Reitor da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutor Carlos Francisco Mafra Ceia**

professor catedrático da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

**Prof. Doutor João Manuel Nunes Torrão**

professor catedrático da Universidade de Aveiro

**Profa. Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã**

professora associada com agregação da Universidade de Aveiro

**Profa. Doutora Belinda Mary Harper Sousa Maia**

professora associada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

**Profa. Doutora Maria Clara Bicudo de Azevedo Keating**

professora auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

**Profa. Doutora Susan Jean Howcroft**

professora auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora)

**Prof. Doutor Luís Sérgio Pinto Guerra**

professor auxiliar da Universidade de Évora



## **Agradecimentos**

Há muitas pessoas a quem eu gostaria de agradecer por ter contribuído para a realização desta tese de doutoramento. Em primeiro lugar, minha orientadora, professora Susan J. Howcroft, pois é fonte de inesgotável sabedoria e inspiração para o conhecimento, pelas incansáveis leituras e sugestões, pelas ideias criativas e inovadoras, por ajudar-me a encontrar os caminhos para a pesquisa. Aos professores da Escola Cidade de Emaús, com quem aprendi muito sobre o “fazer-se professor”. Ao ILC por ter concedido horas destinadas à extensão e pesquisa. Aos meus colegas da UFPA, pelo apoio recebido e incentivo para continuar. Aos meus alunos, àqueles com os quais compartilhar-me-ei os conhecimentos construídos. À minha família, meu alicerce. Ao meu marido, Mário, companheiro de todas as horas. Às minhas filhas, Giovana, por ter compreendido minhas ausências como mãe, e Ester, que tão cedo já compreendeu o esforço que se faz para aprofundar-se no saber. A todos que me ajudaram nessa longa caminhada, meu muito obrigada!



## Resumo

Palavras-chave: ensino, aprendizagem, letramento, gêneros textuais, língua materna, língua estrangeira.

O presente trabalho é uma pesquisa de cunho qualitativo sob a abordagem da pesquisa-ação, com o intuito de compreender as causas dos insucessos de letramento em escolas públicas estaduais brasileiras, no município de Belém-PA. Os fundamentos teóricos que deram suporte para o desenvolvimento dos estudos investigativos foram os conceitos de língua/linguagem, sob escopo da linguística sistêmica funcional, as abordagens de como as línguas são aprendidas (LM) e (LE), os conceitos acerca de letramento e de gêneros textuais/discursivos e abordagens de ensino de leitura e escrita. Para desempenhar o papel ativo no equacionamento dos resultados a pesquisa-ação serviu de estratégia metodológica tendo o método dialético como princípio para a compreensão do contexto. Após a realização das práticas pertinentes à pesquisa, os dados linguísticos foram coletados e interpretados por meio da transformação dos textos em discursos. Por meio da busca pelo sentido comunicativo e social estabeleceu-se a relação entre os enunciados e os dados da situação de interação, interpretando-se os implícitos, os pressupostos e os subentendidos. Os resultados inscrevem os vários fatores que têm influenciado negativamente os índices de letramento dos aprendentes, tais como as condições socioeconômicas, a baixa escolarização das famílias progenitoras, o pouco tempo que os alunos dedicam às atividades de aprendizagem, a autoestima pouco elevada e, conseqüentemente a pouca motivação para aprender, o não reconhecimento das línguas como um meio efetivo de interação entre sujeitos de culturas partilhadas ou distintas e a constante exposição à violência no contexto comunitário.



## **Abstract**

Key-words: teaching, learning, literacy, text genre, first language, foreign language.

This research is a qualitative study using action research, with the aim of understanding the causes for the failures of literacy in Brazilian state schools in the city of Belém –PA. The theoretical frameworks that provided support for the development of the research were the concepts of language from the perspective of systemic functional linguistics, how (L1) and (L2) languages are learned, the concepts of literacy and textual/discursive genre, and approaches to teaching reading and writing. Action research was used with the dialectical method as a principle for understanding the context and taking an active role in the discussion of results. After carrying out the research, the linguistic data were collected and interpreted through transformation of the texts into discourses, examining their communicative and social sense, establishing the relationship between the statements and the interaction data in context, interpreting the implicit, the presuppositions and underlying meanings. The results include the diverse factors that have negatively influenced the learners' literacy, such as their socioeconomic situation, the low education level of their progenitors, the small amount of time that students devote to learning, low self-esteem and consequently poor motivation to learn, the non-recognition of language as an effective means of interaction between people from shared or different cultures, and the constant exposure to violence in the community.





## SUMÁRIO

<i>O Júri</i> .....	III
<i>Agradecimentos</i> .....	V
<i>Resumo</i> .....	VII
<i>Abstract</i> .....	IX
<i>Sumário</i> .....	XI
<i>Figuras</i> .....	XVII
<i>Tabelas</i> .....	XIX
<i>Siglas</i> .....	XXI
<i>Anexos E Apêndices</i> .....	XXIII
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
1. O Contexto de Investigação.....	1
2. A Criação da Escola Cidade de Emaús e seus princípios formadores .....	3
3. A Universidade e a Escola Cidade de Emaús.....	7
4. Os Envolvidos - Professores Participantes.....	13
5. O Público – Alvo: os Alunos.....	19
6. A Metodologia Percorrida.....	21
7. Os Parâmetros Interpretativos.....	24
8. O Propósito desta Pesquisa.....	25
9. A Organização dos Capítulos.....	25
<b>CAPÍTULO I: Revisão da Literatura</b> .....	29
1. Introdução.....	29
1.1 Estruturas da Linguagem e Leitura.....	29
1.2 A Linguística Sistêmica Funcional.....	37

1.2.1 Informação da Estrutura na Perspectiva Funcional.....	40
1.2.2 A Análise do contexto social.....	42
1.3 Como as línguas são aprendidas.....	49
1.4 Letramentos.....	56
1.4.1 Sociolinguística, Ensino de Línguas e Novos Letramentos.	56
1.4.2 Letramento e Gêneros Textuais/Discursivos.....	61
1.5 Multilinguismo e Multiletramentos.....	67
1.5.1 O Papel do Ensino e o Multilinguismo.....	67
1.5.2 Multiletramentos na Escola.....	72
1.5.3 O Ensino da Leitura.....	75
1.5.4 O Ensino da Escrita.....	80
<b>CAPITULO II: METODOLOGIA.....</b>	<b>87</b>
2. Introdução.....	87
2.1 Questões de Pesquisa.....	87
2.2 O Contexto da Pesquisa.....	87
2.3 Os Sujeitos Envolvidos.....	90
2.4 Os Procedimentos Adotados.....	92
2.4.1 A Pesquisa de Campo.....	93
2.4.2 Os Relatos de Experiências.....	94
2.4.3 A Escolha do Tema para a Oficina de Leitura e Escrita....	95
2.4.4 A Escolha do Tema para a Oficina de Língua Inglesa.....	98
2.4.5 Os Dados Obtidos.....	100
<b>CAPITULO III: DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>105</b>
3. Introdução.....	105
3.1 Observação Participante.....	105
3.1.1 Introdução.....	105
3.1.2 Aula 1: English Class – Terceira Série.....	106

3.1.3 Aula 2: English Class – Alfabetização.....	107
3.1.4 Aula 3: English Class – Alfabetização.....	108
3.1.5 Aula 4: Aula de Língua Portuguesa.....	109
3.1.6 Aula 5: Aula de Língua Portuguesa.....	110
3.2 Aplicação das oficinas.....	113
3.2.1 Introdução.....	113
3.2.2 Oficina 1: O Gênero Autobiografia como Motivador para Leitura e Escrita.....	113
3.2.2.1 Procedimento Didático 1.....	115
3.2.2.2 Procedimento Didático 2.....	117
3.2.2.3 Procedimento Didático 3.....	117
3.2.2.4 Procedimento Didático 4.....	119
3.3 Relatório de Aplicação das Oficinas.....	133
3.3.1 Introdução.....	133
3.3.2 Relatórios das Oficinas.....	133
3.3.2.1 1º Dia.....	133
3.3.2.2 2º Dia.....	137
3.3.2.3 3º Dia.....	137
3.3.2.4 4º Dia.....	139
3.3.2.5 5º Dia.....	139
3.3.2.6 6º Dia.....	140
3.3.2.7 7º Dia.....	142
3.3.2.8 8º Dia.....	142
3.4 Oficinas de Língua Inglesa.....	144
3.4.1 Planejamento das Oficinas.....	144
3.4.2 Relatório da Oficina de Língua Inglesa.....	153
3.4.2.1 1º Dia.....	153

3.4.2.2 2º Dia.....	154
3.4.2.3 3º Dia.....	155
3.4.2.4 4º Dia.....	157
<b>CAPITULO IV: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>161</b>
4. Introdução.....	161
4.1 Resultados da Oficina de Compreensão e Leitura em Língua Portuguesa.....	161
4.1.1 Análises das Atividades do Processo de Leitura.....	177
4.2 Resultados da Oficina de Língua Inglesa.....	184
4.3 Gráficos dos Perfis Sociais dos Alunos da Turma 1 e da Turma 2.....	211
4.3.2 Análises Interpretativas dos Dados da Turma 1 e da Turma 2.....	211
4.3.2.1 Sexo.....	211
4.3.2.2 Idade.....	212
4.3.2.3 Com Quem Vive?.....	213
4.3.2.4 Grau de Escolarização dos Pais ou Responsáveis.....	215
4.3.2.5 Quantos Irmãos Têm?.....	216
4.3.2.6 Quem Trabalha em Casa? (Função remunerada).....	218
4.3.2.7 Com Quem Passa o Dia Quando Não Tem Aulas?.....	220
4.3.2.8 Recebe Algum Tipo de Auxílio (bolsa) do Governo?.....	221
4.3.2.9 Quem Ajuda a Fazer o Dever de Casa?.....	223
4.3.2.10 Fala ou Lê Inglês além da Escola?.....	224
4.3.2.11 O Que Pensa Sobre o Inglês?.....	225

4.3.2.12 Sabe Cantar Músicas em Inglês?.....	226
4.3.2.13 Utiliza Jogos ou Aparelhos que Estão Escritos em Inglês?.....	228
4.3.2.14 Quando Está em Casa Faz Algum Tipo de Leitura?.....	229
4.3.2.15 Frequenta Bibliotecas?.....	230
4.3.2.16 Há Biblioteca no Bairro?.....	231
4.3.2.17 Que Tipo de Lazer Há no Bairro?.....	233
4.3.2.18 Que Tipo de Lazer Costuma Desfrutar?.....	234
4.3.2.19 O Que Mais Gosta de Fazer?.....	235
4.3.2.20 Qual É o Seu Sonho?.....	236
4.4 Considerações Finais.....	239
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	247
ANEXOS .....	257



## FIGURAS

1.1	Levels of Language .....	30
3.1	Família 1 .....	145
3.2	Família 2 .....	145
3.3	Família 3 .....	145
3.4	Família 4 .....	145
3.5	Família 5 .....	146
3.6	Família 6 .....	146
3.7	Família 7 .....	146
3.8	My Family Tree .....	152





## **TABELAS**

4.3.2.1	Sexo .....	211
4.3.2.2	Idade .....	212
4.3.2.3	Com Quem Vive? .....	213
4.3.2.4	Grau de Escolarização dos Pais ou Responsáveis .....	215
4.3.2.5	Quantos Irmãos Tem? .....	216
4.3.2.6	Quem Trabalha em Casa? (exerce função remunerada) .....	218
4.3.2.7	Com quem passa o dia quando não tem aulas? .....	220
4.3.2.8	Recebe algum tipo de auxílio (bolsa) do governo? .....	221
4.3.2.9	Quem Ajuda a Fazer o Dever de Casa? .....	223
4.3.2.10	Fala ou Lê Inglês Além da Escola? .....	225
4.3.2.11	O que Pensa Sobre o Inglês? .....	225
4.3.2.12	Sabe Cantar Músicas em Inglês? .....	226
4.3.2.13	Utiliza Jogos ou Aparelhos Que Estão Escritos em Inglês? .....	228
4.3.2.14	Quando Está em Casa Faz Algum Tipo de Leitura? .....	229
4.3.2.15	Frequenta Bibliotecas? .....	230
4.3.2.16	Há Biblioteca no Bairro? .....	231
4.3.2.17	Que tipo de Lazer Há no Bairro? .....	233
4.3.2.18	Que tipo de Lazer Costuma Desfrutar? .....	234
4.3.2.19	O Que Mais Gosta de Fazer? .....	235
4.3.2.20	Qual É o Seu Sonho para Quando Crescer? (profissão) .....	236



## **SIGLAS**

ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
CALL	Computer Assisted Language Learning
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Emaús
DHHS	Department of Health and Human Services
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELT	English Language Teaching
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILC	Instituto de Letras e Comunicação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MRE	Movimento República de Emaús
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programme for International Student Assessment
PNAD	Pesquisa Nacional por Amstras de Domicílios
PROED	Programa Nacional de Resistência e Combate às Drogas e à Violência
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretária de Estado de Educação
TICs	Tecnologias de Informação e de Comunicação
UFPA	Universidade Federal do Pará
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal



## **ANEXOS**

<b>I</b>	Transcrição da matéria apresentada no Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão levada ao ar no dia 20 de maio de 2011.....	261
<b>II</b>	Trabalhos Realizados pelos Alunos ao Final do Projeto de Extensão .....	265
<b>III</b>	Espaço Físico “Escola Cidade de Emaus” .....	277
<b>IV</b>	Produções de Textos Realizadas pelos Alunos da Turma 1 na Oficina de Produção Textual e Leitura .....	295
<b>V</b>	Produção Textual dos Alunos na Oficina de Língua Inglesa Turma 2 .....	312
<b>VI</b>	Árvores Genealógicas Desenhadas pelos Alunos da Turma 2 ..	329
<b>VII</b>	Guião da entrevista realizada com os alunos da turma 1 e da turma 2) .....	349



## INTRODUÇÃO

### 1. O Contexto de Investigação

Este trabalho de investigação científica acerca do ensino e aprendizagem de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE) teve início a partir do contato presencial de uma professora da Escola Estadual Cidade de Emaús localizada em Belém, estado do Pará, região Norte do Brasil. Nesse primeiro contato, a professora, que por ora ocupava o cargo de presidente do conselho diretivo da escola e também exercia a função docente, relatou que a escola foi classificada como a pior escola do município, considerando-se cerca de duzentas escolas pertencentes aos domínios municipal e estadual, pelo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sistema avaliativo criado pelo governo federal que mede especificamente as habilidades em matemática e a proficiência em leitura dos alunos. Essa escola apresentou, no ano de 2009 os índices de 2,5 no 9º ano e de 1,5 relativos ao 5º ano do ensino fundamental. A média geral do Brasil nesse mesmo ano foi respectivamente de 4,4 e 4,0<sup>1</sup> num contexto segundo o qual a média adequada para os países desenvolvidos é de 6,0 e a meta do Brasil é atingir esse nível no ano de 2022.

Para agravamento de tal situação, a emissora televisiva aberta com a maior número de audiência no Brasil, a Rede Globo, apresentou em seu telejornal de maior influência, o Jornal Nacional, um comparativo entre a melhor e a pior escola de Belém, atribuindo a culpa do baixo rendimento dos alunos aos professores, segundo a matéria apresentada no ar. Um dos problemas da escola é estar inserida num bairro de alto índice de violência, porém, segundo as palavras do próprio repórter, a violência é “*da escola contra o aluno*”, pois na escola não há aulas devido às constantes greves, a greve é algo tão rotineiro que virou verbo, os alunos dizem: “*professora, vais grevar novamente?*”<sup>2</sup>

Tal contexto convidou-nos a conhecer a Escola Emaús. Numa primeira visita conversamos com o grupo de professores junto com a diretora da escola, a dizer, a nova diretora da escola, segunda diretora do ano letivo de 2011, entretanto, no momento, já encontra-se na 3ª troca de direção, pois a política da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), órgão estadual responsável pelas escolas não adota uma política democrática nesse setor, as direções das escolas estaduais são constituídas por indicação, não havendo eleição na

---

<sup>1</sup>Índices apresentados pelo IDEB/INEP disponível no site:

<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/resultado> acessado em 22/08/12.

<sup>2</sup>Transcrição da matéria apresentada em anexo.

comunidade escolar, o que deveria ser modo mais democrático de administrar uma escola.

A primeira surpresa desse encontro foi quanto aos professores, pois na primeira conversa coletiva demonstraram grande preocupação com a aprendizagem dos alunos, participam em projetos da comunidade, têm dedicação para a escola. Esses professores estão na escola há 28 anos, outros estão lá há 25, 12, 10 anos. Importa dizer que todos eles, segundo os próprios depoimentos, vieram trabalhar na escola por opção ou porque tinham interesse devido ao projeto diferenciado que a escola desenvolvia na comunidade, como exemplos citam a metodologia proposta para o ensino e aprendizagem e o projeto de escola integrada à comunidade.

Justamente nesse ponto aparece a primeira interrogação, pois a imprensa noticia ao país que os professores da escola não têm compromisso com a educação, não aparecem na escola para darem as aulas aos alunos e muitos sentem medo em trabalhar no local devido à violência no próprio bairro. Nas falas dos professores foi possível perceber grande angústia com os fatos distorcidos demonstrados pela rede de televisão, pela imagem negativa causada devido a essas notícias, pois depois da matéria mostrada em rede nacional os pais dos alunos não se sentem confortáveis em terem seus filhos estudando na pior escola do Estado do Pará; os estudantes tornaram-se de certa forma conformados, já que dizem estar mesmo na pior escola, os professores preocupados, pois não é fácil conviver com o fato de que trabalham numa escola tão mal vista no âmbito educacional.

Mesmo levando em conta tal contexto, pretendemos trabalhar com os dados oficiais que se apresentam, ou seja, os dados apresentados pelo IDEB, que apesar de serem passíveis de questionamentos, haja vista que o Estado constituído como avaliador é o mesmo Estado avaliado, ou seja, aquele que não oferece educação básica satisfatória ao público destinatário também exerce o papel de controle de qualidade da educação. Esses dados oficiais da real situação dos sistemas de ensino brasileiros, com seus mecanismos de medição, como por exemplo, o *Programme for International Student Assessment* (PISA) o qual avalia a Língua Portuguesa com foco em Leitura, Matemática e Ciências e atestam o fracasso da escola brasileira em fazer com que seus alunos se alfabetizem, aprendendo a ler e a escrever, fazendo que tal estudo tenha relevância.

Outro órgão medidor, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvido pelo INEP, certifica a credibilidade dos dados apresentados por outros instrumentos avaliadores, uma vez que demonstram a vergonhosa realidade nacional no que se refere à proficiência em leitura. Os dados apresentam uma versão panorâmica daquilo que já se sabe em todas as partes do país: os alunos não leem, não compreendem, não interpretam, não interagem com o texto. Esses dados são atestados pelas falas dos professores, que relataram a existência de alunos matriculados nos 4º e 5º anos, com idade



entre 13 e 14 anos, que não sabem ler, ou que não conseguem nem mesmo escrever o próprio nome. Na disciplina de língua inglesa, o problema agrava-se, pois para os alunos não alfabetizados em língua materna a possibilidade de atingir proficiência em língua estrangeira torna-se remota, o nível de conhecimento não pode ser considerado nem elementar, é mesmo inexistente. De acordo com a fala da professora responsável pela disciplina de língua inglesa, o ensino/aprendizagem da língua torna-se muito mais difícil pelo fato de os alunos não saberem ler na língua materna.

Em busca da compreensão desses fenômenos na escola, buscamos compreender o histórico da Escola de Emaús.

## **2. A Criação da Escola Estadual Cidade de Emaús e seus princípios formadores**

A proposta inicial para a criação dessa escola foi a de fazer uma escola inovadora, comprometida com as classes populares, que trabalhasse os conteúdos das disciplinas calçados na realidade dos alunos e em consonância com os anseios da comunidade, assim sendo, foi criada a escola em regime de convênio com o “Movimento República de Emaús”. A princípio a escola era uma organização não governamental, fundada pelo Padre Salesiano Bruno Sechi e por um grupo de Jovens do bairro de Pedreira- Belém. E, assim, segundo excerto em documento encontrado:

Iniciaram a sua experiência educativa com crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal no início da década de setenta. A experiência de convivência, presença animadora e solidária vivenciada com os meninos, na própria rua, pelos jovens voluntários, acabou estabelecendo uma relação educativa que se constituiu numa prática totalmente inovadora para a época. Na rua, era iniciado um processo educativo de desenvolvimento de valores éticos, respeito, solidariedade, união, criatividade e organização para o enfrentamento da realidade da própria rua, com suas contradições, violências e exploração, desdobrava-se num espaço de referência com ações educativas pensadas e construídas coletivamente, dando origem ao que foi denominado de “República do Pequeno Vendedor, denominação que permaneceu até 1992”. (MRE. Doc. 9, 2003<sup>3</sup>).

Entretanto, o grupo de jovens que prestava serviços educativos à comunidade dos meninos vendedores perceberam que muitos desses meninos vinham de comunidades distantes para vender produtos na Feira do Ver-o-Peso, tradicional feira-livre localizada no setor comercial da Cidade de Belém – PA, conhecida como ponto turístico e cultural por ser a maior feira ao ar livre da América Latina. Dessa preocupação, a associação de jovens junto com apoio comunitário fundou a Escola Cidade de Emaús, no ano de 1980, num dos

---

<sup>3</sup> Referência: Movimento da República do Emaús. Doc.9, 2003.

bairros mais carentes de Belém, o Benguí. A escola não foi criada como uma ação isolada dentro da comunidade, foi também criado e está em atuação até hoje o Movimento de Emaús, associação comunitária com fins de melhorias do bairro do Benguí. A associação tem como missão institucional definida no ano de 1999,

Lutar pela garantia dos direitos e pela cidadania de Crianças e Adolescentes em situação de risco e exclusão social na região Amazônica e ajudar no resgate e na melhoria de suas condições de vida, numa perspectiva de solidariedade e de valorização cultural regional (MRE, Doc. 6, 1999<sup>4</sup>).

O verbo lutar, por si só traduz o contexto no qual foi criada a escola, pois segundo o dicionário Sacconi (2009:753) significa “trabalhar com afincos, reivindicar pelo trabalho mediante grande esforço, travar luta ou combate, esforçar-se”. Então, ao utilizar o vocábulo para introduzir a missão institucional da Organização Não Governamental (ONG) ora criada, fia-se no desafio de constituir um direito instituído pelo Estado Maior Brasileiro, segundo a Carta Magna da Constituição Federal do ano de 1988, no Título II- Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo II- Dos Direitos Sociais:

Artigo 6<sup>a</sup> da EMC 064 de 04/02/2010<sup>5</sup>

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição.

A citação desses dois excertos, a dizer, a missão institucional da Comunidade do Emaús e o Artigo 6º da Constituição Federal Brasileira tem o intuito de repensar o campo no qual se instalou a Escola Cidade de Emaús, num contexto no qual os direitos sociais constituídos pelo Estado, tais como cidadania, educação e proteção à infância precisam ser recuperados com o apoio de ONGs por meio de lutas e movimentos sociais. O bairro do Benguí é resultado de um processo de ocupação desordenada nas décadas de 70 e 80, conseqüente do êxodo rural e da especulação imobiliária, culminando na chegada de pessoas de diferentes regiões do Estado do Pará e no Nordeste brasileiro. O bairro, que abriga hoje em torno de 150 mil moradores sempre foi marcado por constantes lutas, pelo direito de morar, pela dignidade, para que houvesse transformações sociais na perspectiva de inclusão. É também palco de luta pela afirmação de identidade e de diversidade cultural, pela caracterização dos muitos “sujeitos”<sup>6</sup> que lá vivem.

Apesar de ser noticiado geralmente pelas constantes ocorrências de violência, de mortes, de crimes, o bairro também acolhe os casos de pobreza extrema, de marginalização, de discriminação social, pois a maioria dos

---

<sup>4</sup> Referência: Movimento da República do Emaús. Doc.6, 2004.

<sup>5</sup> Emenda Constitucional nº 64 da Presidência da República de 04 de fevereiro de 2010.

<sup>6</sup> Digo “sujeitos” por tratar-se de cidadãos com identidade própria, em sentido dialógico, formado por múltiplas vozes no contato social com o outro.

moradores está vivendo nessa região por falta de condições de moradias em outros locais, entretanto, não são ligados à camada de crimes que rondam o bairro. Essas injustas realidades refletidas nas desigualdades sociais demonstram que querem melhorar e organizam-se em forma de associações, de ONGs e de movimentos, a exemplo a Comunidade Cidade de Emaús. O Movimento República de Emaús (MRE) nasceu com o objetivo de apresentar grandes frentes de trabalho conhecidas como “expressões”. Como exemplos, temos a República do Pequeno Vendedor, a Cidade de Emaús (a qual pertencia a escola) e o Centro de Defesa da Criança e do Adolescente Emaús (CEDECA)<sup>7</sup>. As linhas de atuação do Movimento de Emaús são: Educação Formal, Educação Informal, Profissionalização, Defesa e Controle Social, Mobilização e Sensibilização, Engajamento/ Formação e Sustentabilidade.

A Escola Cidade de Emaús nasceu da concretização de uma das Linhas de Ação do Movimento de Emaús, a Educação Formal. A princípio atendia a estudantes da 1ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio, filhos dos moradores do bairro do Benguí ou mesmo os próprios moradores, que no período noturno frequentavam a escola na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola funciona numa área de 10 hectares, cortado por um igarapé denominado São Joaquim. Começou num espaço onde era uma antiga vacaria e logo após mudou-se para uma nova instalação financiada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). A estrutura que permanece até hoje foi construída a partir de um projeto com características amazônicas, em forma de aldeia indígena. As salas de aulas são espalhadas pelo terreno como se fossem “malocas”<sup>8</sup> indígenas, modelo arquitetônico que causa muita controvérsia dentre os espaços de discussão educacional, pois ao mesmo tempo que conserva a estrutura original causa a dispersão dos alunos que usam os espaços ao redor das malocas para gazejar aulas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Cidade de Emaús (2001), foram criadas diretrizes Político-pedagógicas, que explicitamos a seguir:

Os princípios filosóficos da Escola Cidade de Emaús, o qual regem que a concepção de educação que orienta a escola está fundamentada em referenciais da educação popular, dentro da lógica da inclusão e da promoção de direitos onde a escola é um instrumento ativo na formação de cidadãos inseridos em suas realidades e que participem de maneira crítica na luta pela construção de uma sociedade caracterizada pela igualdade, liberdade, justiça e fraternidade.

Deve ser um espaço onde “educar para a cidadania” é conduzir o educando para o reconhecimento de direitos e deveres, independente de credo, raça, nação ou estrato social. É também reconhecer e respeitar as diferenças no plano individual, combater os preconceitos, as discriminações, as ofensivas, as

---

<sup>7</sup>Fonte: <http://www.movimentodeemaus.org/> acessado em 03/09/2012

<sup>8</sup> Malocas são as construções indígenas típicas da região amazônica, com formato redondo e tronco ao meio, com cobertura de folhas de palmeiras.

barbaridades e os privilégios no plano social. É educar para a fé no próprio potencial, para a fraternidade, para o sentido social da vida, é educar para a luta política, isto é, a cidadania precisa ser vivenciada em sala de aula, a partir de um conteúdo articulado com compromisso prático, ou seja, tratar os preconceitos, mas aproximando os alunos dos grupos que lutam contra esse preconceito.

Os princípios do trabalho da escola são a gratuidade do ensino, a autonomia didática e administrativa, a integração da escola com a comunidade, a gestão democrática, a solidariedade e o respeito.

As atividades didáticas da escola devem adotar o ensino participativo como metodologia do trabalho didático no qual os alunos e professores construam coletivamente as relações, o conhecimento, a partir da percepção de si mesmo, do outro e do meio, dentro de uma visão democrática tanto na estrutura quanto nas relações pedagógicas que se estabelecem no processo educacional. O aluno deve ser considerado não o objeto da ação educativa, mas sujeito dessa ação.

Dentro dessa concepção, o currículo a ser efetivado na Escola deveria considerar:

a. as necessidades das crianças e dos adolescentes, vistos não apenas como as carências, mas também as potencialidades e aspirações como ponto de partida do processo, isto é, os educandos como principais destinatários da educação, devem ser vistos como pessoas, cujas necessidades (de subsistência, de proteção, de afetividade, de conhecimento, de identidade, de liberdade, de participação, de criatividade), devem ser satisfeitas para a sua plena realização e a elevação do nível do seu desenvolvimento pessoal, cognitivo, político, social e produtivo, para isso a escola deverá estar em articulação e parceria com outras organizações e entidades.

b. as necessidades da sociedade;

c. a interdisciplinaridade, isto é, a articulação entre as disciplinas que contribuem para a construção de conhecimentos;

d. as características psicoevolutivas dos alunos e suas competências.

Para que as metas e os objetivos fossem cumpridos, foi criado o Perfil Necessário dos Profissionais de Educação para o desenvolvimento dos projetos da Escola. Nessa concepção, a escola, de acordo com os princípios que norteiam a sua ação seria centrada na formação de cidadãos. Considera que a sua ação educativa não se deve limitar à divulgação de uma matriz curricular ou de conteúdos transversais como direitos humanos, democracia e educação ambiental, tampouco reduzir-se-ia a estimular a participação nos canais existentes de acordo com as regras democráticas, mas deveria ir muito além, e, nesse sentido, fez-se necessário que os profissionais da educação estivessem envolvidos no processo. Que fossem articuladores efetivos entre os conteúdos da

democracia e as aspirações de bem-estar dos alunos, que se comprometessem com a ampliação de espaços e canais de participação, opinião e decisão dos alunos, para que eles fossem capazes de modificar as relações sociais verticalistas existentes no interior do processo pedagógico, assim como os comportamentos autoritários.

Assim, aspirava-se que os demais profissionais envolvidos no contexto, tais como professores, técnicos, administradores, pessoal de apoio administrativo, oficineiros, instrutores, e etc., não fossem meros executores, observadores ou transmissores de conhecimentos, mas criadores de situações de aprendizagem e formação para os alunos. O professor deveria atuar como mediador da aprendizagem democrática e cidadã. Caberia a ele orientar, dirigir, animar o processo de afirmação da cidadania mais do que impor conteúdos. Os conhecimentos que os alunos traziam consigo deveriam ser estimulados, de modo a respeitar seus modos de vida e seus valores, possibilitando o intercâmbio com pessoas que compartilham experiências e saberes acumulados, o trabalho em equipe, a participação, a administração responsável de projetos, a organização e o respeito pelo ambiente, de maneira que as experiências vividas pelos alunos na escola pudessem tornar-se uma experiência mais ampla de cidadania.

Com o aumento do número de alunos a escola firmou convênio com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), no ano de 1982, porém esse convênio garantia à República de Emaús autonomia pedagógica e administrativa. Até o ano de 1989 os professores que lá lecionavam eram indicados pela comunidade. Entretanto, esse movimento por uma educação ideal aos poucos foi afetado por políticas públicas de descaso e omissão por parte das autoridades competentes. A manutenção da escola passou a ser responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Pará, e, aos poucos, o estímulo e entusiasmo acreditados no início do movimento do Emaús passou a ser desacreditado até mesmo pela maioria de seus pares. O que temos hoje é uma escola inserida num bairro periférico, com altos índices de violência, problemas sociais de toda sorte, famílias de baixa renda ou contempladas pelos diversos programas sociais do governo federal como bolsa-família, bolsa-escola, entre outros, e índices de letramento inadequados aos padrões desejados.

### **3. A Universidade e a Escola Cidade de Emaús**

Após os primeiros contatos com os professores da Escola Cidade de Emaús, por meio do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), formulamos e iniciamos um projeto de extensão denominado Caminhos para o Letramento, uma vez que o meu trabalho como professora da Universidade Federal do Pará (UFPA) é ligado à cadeira de Ensino e Aprendizagem de Línguas. O projeto de extensão foi desenhado com a meta de implementar ações educativas coordenadas com o objetivo de levar a essa comunidade escolar teorias e

conceitos concernentes ao letramento que abordassem o desenvolvimento de metodologias do ensino de leitura e escrita, com o objetivo de diminuir a defasagem existente entre o estado atual de letramento dos alunos e o estado desejável, ou seja, o projeto de extensão visava ao aprimoramento de habilidades de leitura e escrita sob a perspectiva do uso social da linguagem.

No desenvolvimento do projeto, os primeiros encaminhamentos para propostas de ensino foram elaborados partindo-se das experiências relatadas pelos próprios professores, levando em conta o contexto de aplicação dos projetos de ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. As discussões teóricas foram concernentes às abordagens de línguas na perspectiva interacional/dialógica ancoradas no ensino dos gêneros do discurso como meio de interação entre os indivíduos em dado contexto social, ficando acordado que a implementação do projeto dar-se-ia em três etapas: os encontros presenciais a cada quinzena para estudos e discussões, os encontros virtuais agendados alternadamente aos encontros presenciais e a fase aplicação junto aos alunos.

Desse modo, passa-se a cumprir um dos papéis da UFPA, no que tange às políticas de Extensão Universitária, responsabilidade da Pró-reitoria de Extensão (PROEX), UFPA:

É um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa, de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, com base na interlocução entre saberes, que tem como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade, a democratização do conhecimento acadêmicos e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. (...) A extensão promove uma relação entre a universidade e outros setores da sociedade e está voltada para os interesses e necessidades da maioria da população, atuando como implementadora de desenvolvimento regional e de políticas públicas (proex.ufpa.br)<sup>9</sup>.

No entanto, ao iniciarmos o projeto de extensão, na função de coordenadora do projeto, percebemos que as ações propostas no projeto de extensão não eram suficientes para resolver a problemática ali instalada. Havia um saber a ser descoberto, algo a ser estudado com passos definidos a serem seguidos, que transformassem as percepções, as falas em conjunto, as falas isoladas, as desconfianças em conhecimento de causa. Desse modo, propusemos a execução de uma pesquisa que pudesse responder aos questionamentos emergidos no decorrer do projeto de extensão, ou seja, o porquê da não proficiência de leitura e escrita dos alunos dessa escola.

---

<sup>9</sup> Fonte: <http://proex.ufpa.br/PRINCIPAL/index.php/politica-de-extensao/> acessado em 02/09/2012.

Ao considerarmos as necessidades de leitura e escrita primordiais para o cidadão ter acesso a todos os bens sociais disponíveis em nosso mundo contemporâneo, a não proficiência é por si só um fator excludente dentro da sociedade. Apesar de ser atribuída à escola a tarefa de excluir o analfabetismo, é possível constatar através de índices disponibilizados pelos órgãos governamentais responsáveis pela avaliação e pelo diagnóstico da real situação do Brasil, a ineficiência do processo de ensino e aprendizagem, a considerar, o elevado número de alunos que frequentam o sistema regular de ensino e não chegam a atingir bons níveis de letramento.

Ao tratarmos dos conceitos de letramento tomamos a definição de Soares, (1998), na qual:

Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (Soares, 1998:72).

O conceito de letramento, nesses termos, é algo complexo e diversificado que recobre desde a leitura escolar em voz alta de um texto escrito até a audição de um gênero musical popular ao contexto peculiar da zona Norte do Rio de Janeiro, ou então da retextualização das lendas da Amazônia em Belém- PA.

De acordo com Kleiman (1995) o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

A partir dos estudos de Street (1984) sobre letramento, podemos delinear uma marca divisória entre o que foi denominado de enfoque autônomo e enfoque ideológico do letramento. Segundo Street (1993:5) o “enfoque autônomo vê o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. Nesse conceito, o contato escolar com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento, ou seja, os níveis de alfabetismo.

Diferentemente do modelo autônomo, o enfoque ideológico vê as práticas de letramento como indissolivelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhece a variedade de práticas sociais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos. Street (1993) afirma que o significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro da mesma cultura. Devido a isso, as práticas de letramento são diferenciadas de acordo com cada contexto onde se desenvolve.

Dessa forma, esta pesquisa, num primeiro momento, trata da busca de respostas para essa situação de iletramento deflagrada nessa comunidade em

específico. Do mesmo modo, ao mesmo tempo em que falamos em letramento tomamos como conceito a necessidades de letramentos múltiplos, como nos traz Rojo (2012). Dentre eles, num contexto de uma sociedade globalizada tendo o inglês como língua franca, é extremamente necessário para o indivíduo integrar-se no mundo, as habilidades de uso de língua inglesa.

O ensino de língua inglesa como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro teve início em 1809, quando Dom João VI, então rei de Portugal e do Brasil, decretou a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, escolhidas estrategicamente visando às relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França. A função do ensino era capacitar os estudantes a comunicarem-se oralmente e por escrito. Para tanto os professores aplicavam o método Clássico ou Gramática-tradução, que era o único método de ensino de línguas estrangeiras que se conhecia na época.

Sabemos que desde o princípio o ensino de língua inglesa no Brasil não tem sido tratado do modo que deveria, pois de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), na qual o ensino de língua estrangeira é compulsório no ensino fundamental e médio, como componentes da educação básica. De acordo com a Constituição Brasileira vigente (art.205)<sup>10</sup> é um direito de todos os cidadãos, sendo sua oferta um dever do Estado. Entretanto, nem sempre seu ensino é implementado com o objetivo de atingir a competência comunicativa, uma vez que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental afirmam que o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

De acordo com os PCN (1998):

Somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país, e as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas (Brasil, 1998:18).

Ao mesmo tempo em que os PCN do ensino fundamental de 1998 estão na contramão de consensos acerca das necessidades de comunicar-se por meio de uma língua que atinja os princípios comunicativos integrantes, conforme nos propõe Crystal (1997) quando nos diz que, sem dúvida nenhuma, o inglês é uma *global language*. Nós podemos ouvi-la falada na televisão por políticos de todo o mundo. A qualquer parte por onde que viajamos vemos placas e publicidades em inglês. Mas o que isso significa exatamente? Que todas as pessoas do mundo

---

<sup>10</sup> Referência: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Casa Civil. Presidência da República.



falam inglês? Isso certamente não é verdade, pois há outros fatores que elevam uma língua ao patamar de língua franca.

De acordo com Crystal (1997) há muitas questões a serem exploradas se a sua primeira língua não é o inglês:

*If English is your mother tongue, you may have mixed feelings about the way English is spreading around the world [...]. And if English is not your mother tongue, you may still have mixed feelings about it. You may be strongly motivated to learn it, because you know it will put you in touch with more people than other language; but at the same time you know it will take a great deal of effort to master it, and you may be grudge that effort. Have made progress, you will feel pride in your achievement, and savour the communicative power you have (Crystal, 1997:2).*

Ao contrário do que dizem os PCN do ensino fundamental, o conhecimento de uma língua subjaz muito mais do que a leitura, ou seja, a concepção de língua por nós adotada é a de lugar de interação, conceituada como “atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica, um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (Marcuschi, 2008:61). Nessa abordagem, é necessário que o sujeito atinja todas as competências comunicativas.

Entretanto, nos PCN de ensino médio, há diretrizes que apontam para o ensino de línguas estrangeiras centrado no desenvolvimento integral da competência comunicativa, afirmando que “o estudante precisa possuir um bom domínio da competência gramatical, da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. Esses constituem, ao nosso entender, os propósitos maiores do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio” (Brasil, 1998:30).

Depois de algumas décadas da divulgação dos PCN à sociedade educacional brasileira, as deficiências na aprendizagem de língua inglesa continuam existindo, estando elas nos planejamentos de ensino com foco na leitura ou nas competências comunicativas gerais, mesmo após o advento da revolução tecnológica e dos meios de comunicação. O que não se pode negar é que mesmo sem atingir as competências comunicativas os indivíduos utilizam a língua inglesa em seu dia a dia, conscientemente ou sem que a percebam, na fala da professora da Escola Cidade de Emaús percebemos como ocorre:

P1

*“O inglês está dentro do dia a dia dos alunos, por exemplo, usam palavras como “games”, “play”, na hora que falo eles não conseguem identificar, quando digo que o inglês está dentro de casa, numa embalagem de bombom, na televisão por meio das publicidades, no celular onde usam palavras sem tradução, nas músicas, por exemplo, nas músicas que eles gostam e acabam por interpretar e a cantar do jeito deles. O inglês está tão presente na língua dos alunos que eles começam a pensar*

---

*que é português”.*

---

O uso de inúmeras palavras em língua inglesa dentro da língua portuguesa é notável no nosso cotidiano, mesmo com a posição contrária de alguns de nossos representantes públicos, como o caso do deputado Aldo Rebelo que criou um projeto de lei combatendo o uso estrangeirismo na língua portuguesa.

De acordo com o projeto de lei do deputado, tais argumentos são utilizados para defender em seu discurso uma concepção homogênea da língua que é obviamente idealizada.

Ora, um dos elementos mais marcantes da nossa identidade nacional reside justamente no fato de termos um imenso território com uma só língua, está plenamente compreensível por todos os brasileiros de qualquer rincão, independentemente do nível de instrução e das peculiaridades regionais da fala e escrita. Esse- um autêntico milagre brasileiro – está hoje seriamente ameaçado.

(Projeto de Lei n.º 1676 de 1999: 181-182)<sup>11</sup>

Ainda em seu projeto, o purista deputado sustenta o seu discurso remontando acontecimentos ocorridos ao longo do tempo:

Uma das formas de dominação de um povo sobre outro se dá pela imposição da língua. Por quê? Porque é o modo mais eficiente, apesar de geralmente lento, para impor toda uma cultura- seus valores, tradições, costumes, inclusive o modelo socioeconômico e o regime político. Foi assim no antigo oriente, no mundo greco-romano e na época dos grandes descobrimentos. E hoje, com a marcha acelerada da globalização, o fenômeno parece se repetir, claro que de modo não violento; ao contrário, dá-se de maneira insinuante, mas que não deixa de ser impertinente e insidiosa, o que torna preocupante [...].

(Projeto de Lei n.º 1676 de 1999: 181)<sup>12</sup>

De fato, o que preocupa no contexto educacional brasileiro não é o uso de palavras estrangeiras, é o múltiplo iletramento que mantém seus índices desde que se universalizou a educação no Brasil. Sabemos que não é o empréstimo de palavras que tem afetado de forma negativa esses números. Além disso, o número de palavras emprestadas de outras línguas, os ditos estrangeirismos, têm estado presentes desde os primeiros contatos da língua portuguesa falada no Brasil com outras línguas, como as línguas africanas, as línguas indígenas e

---

<sup>11</sup> Câmara dos Deputados Federais/

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=17069>

<sup>12</sup> Idem

outras línguas de ramo europeu diferentes do português, entretanto os conceitos culturais quanto a esse fator são diferenciados. Há aqueles que acreditam serem bem-vindas as palavras de empréstimo, os que veem como fonte de enriquecimento lexical, e outros, mais puritanos que as condenam e consideram as como um ataque aos valores tradicionais da língua, como o citado deputado.

Esse projeto de lei não se trata de um caso isolado, de acordo com a citação de Crystal (2008), há organizações que têm lutado contra os estrangeirismos, como a *Loi Toubon in France*, que também visava proibir o uso de empréstimos das línguas estrangeiras. Se existem projetos de leis acerca do tema é evidente que todas as línguas têm tido contato com outras línguas. De acordo com Crystal (2008):

*There is no such thing as a 'pure' language. All languages have always borrowed words from other languages. And no language community has ever succeeded in stopping this process taking place. The only way to do so would be to take one's language away from contact with other languages. But no-one would want the social and economic isolationism that such a policy would imply* (Crystal, 2008:68).

Nesse contexto, é necessário repensar em alternativas para o letramento, ampliando a oferta de recursos que possam fazer com que os alunos desenvolvam seus potenciais de interação, sejam eles em língua estrangeira ou em língua materna, tomando a sala de aula como um lócus de embates culturais, identitários e linguísticos. Importando, nesse contexto, pensar em práticas de leitura e de escrita que propiciem a efetivação da aprendizagem e a proficiência em leitura, escrita, e a compreensão de textos, com possibilidades amplas para interação e ação dentro da sociedade. Temas como o letramento e o multilinguismo devem ser constantes nos espaços educacionais, independentemente de algumas perspectivas puristas e isoladas da concepção de língua, pois que a educação deve levar à concientização de questões sociais, culturais, políticas e ideológicas, tantas vezes escondidas ou maquiadas em discursos institucionalizados e hegemônicos.

#### **4. Os Envolvidos – Professores Participantes**

A princípio, tínhamos 14 professores inscritos no projeto Caminhos para o Letramento, cada um deles com uma história de vida diferente e uma razão por ter ingressado na Escola Cidade de Emaús como professor(a). Nesse contexto de pesquisa serão denominados de atores sociais e identificados ordenadamente como “P” mais o número cardinal. São professores comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem que possuem de 1 a 28 anos de experiência em diferentes níveis de ensino, compreendendo língua materna e língua estrangeira.

Nesse processo de imersão na escola (campo de pesquisa), buscamos entender o processo de formação de cada professor participante do projeto Caminhos para o Letramento. No primeiro encontro com o grupo realizamos a gravação de depoimentos dos professores acerca de seus históricos profissionais e do início da docência na escola. A partir da audição dos depoimentos, destacamos como os professores descrevem sua prática e percebem o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Vejamos alguns trechos ilustrativos:

P2

*Gosto que os alunos desenhem na fase inicial.... aí depois peço pra eles escreverem, do jeito deles, o nome da figura que desenharam. Aí depois eu escrevo a forma correta no quadro e peço pra eles irem olhando letra por letra. Ou então, a partir do conto (sic) de histórias, peço para eles reproduzirem a história que eles ouviram, mas com desenhos quando eles não sabem ler nem escrever. Quando já sabe ler ou escrever, peço pra escrever o que ouviu. O que é bom nisso é que chega um período que eles conseguem fazer/escrever a palavra sem dificuldades, porque eles tão trabalhando algo que faz sentido para eles. É bem melhor que fazê-los traçar linhas, só copiarem, pois essa prática é mecânica, não tem sentido. Essa é a forma que eu trabalho em sala de aula, baseada em Paulo Freire e em Gadotti. Acredito que o aluno aprenda por meio da convivência com o outro, por meio dos sentidos, por meio da observação de como o som pode se transformar em letra.*

---

P3

*Eu trabalho a questão de produção de texto... eu passo filmes, documentários à produção escrita. Já que eles têm dificuldade de escrever, quando eles veem o filme fica gravado na memória e eles têm facilidade de produzir o texto. Trabalho também com discussão de temas. Não só a questão da escrita e da gramática, mas discussão de temas que eles gostam de fazer. Os temas são familiares, do cotidiano deles. Os temas são debatidos e eles demonstram que gostam muito de debater. Isso eu vejo que é muito importante pra demonstrar que a aula de português não é só aula de gramática.*

---

P1

*Eu trabalho com as séries iniciais dos alunos, com língua inglesa, está sendo bem difícil trabalhar porque eles não sabem ler, sempre trabalhei com adultos e jovens que sabiam ler e fica mais fácil trabalhar textos, filmes, gramática, música, etc. com os alunos de séries iniciais é muito mais difícil, então procuro trabalhar a partir do visual e da oralidade, vou colando a imagem e falando as palavras, eles vão repetindo, vou fazendo as atividades em cima desse trabalho visual, de colagens, recortes, pinturas, etc. [...]*

---

De acordo com as memórias de atividades relacionadas pelos professores, podemos dizer que há vivências positivas que contribuem para o processo de letramento dos alunos e não apenas para o desenvolvimento das habilidades individualizadas de aprender a ler e a escrever. No ensino de língua inglesa, a professora busca significar a língua por meio do apoio visual, tendo em vista que a maioria não teve sucesso no processo de alfabetização e letramento. Dessa maneira, as práticas dos docentes já apontam o início de um processo em que o ensino da leitura e escrita deva acontecer dentro de um contexto significativo para os alunos, de modo que a aprendizagem faça parte de suas vidas efetivamente.

A esse respeito, Soares (1998) explica que as práticas de leitura e escrita realizadas a partir de suportes como jornais, revistas, palavras-cruzadas, dentre outros, a fim de garantir que os alunos façam usos sociais da escrita, definem-se como letramento. Esses professores, mesmo com parco acesso a recursos materiais, parecem optar por metodologias que propiciam ação, que torna a aprendizagem no ambiente escolar mais atraente. Assim, os depoimentos de P2 e P3 mostram uma preocupação sobre a necessidade de o alunado aprender significativamente, desenvolver habilidades de leitura, compreender e interpretar informações rapidamente. O depoimento de P1 demonstra a necessidade em se ensinar língua inglesa com a proposta de comunicação, associando imagens e figuras com a grafologia da língua.

A investigação inicial sobre a prática pedagógica desses professores revela elementos para uma reflexão sobre o problema de ensino de leitura que a escola enfrenta, dada a situação de risco em que se encontra a grande maioria dos discentes. Vejamos:

P4

*Eu trabalho hoje, devido à dificuldade dessas crianças na parte da leitura e escrita, juntos com os professores de arte e inglês, pois, infelizmente, atualmente nós temos meninos de 13 e 14 anos que não sabem escrever nem o seu próprio nome. Eu trabalho muito também com o respeito, a valorização, pois muitas crianças nem sabe o que é isso. Isso ocorre porque de onde elas vêm não há esse tipo de sentimento. Faz com que elas venham para escola com agressividade. Trabalho com palavras da bíblia, como paz, amor, união. Eu fiz agora, eu comprei vários caça-palavras bíblicos. Depois que eles encontram as palavras, peço para eles copiarem as palavras e pergunto se as conhecem. A resposta é sempre não. Então, eu explico pra eles o que são aquelas palavras e em quais momentos elas devem fazer parte da nossa vida. Trabalho noções de respeito e cumprimento às pessoas também.*

---

A narrativa de P4 exemplifica um estímulo ao desenvolvimento das atividades de letramento que contribuam para a formação ética e cidadã dos alunos que convivem com violência cotidiana na família, no bairro em que vivem

e, até mesmo, na escola. Além disso, é importante também perceber o reconhecimento da importância em se trabalhar de forma interdisciplinar na escola, de modo que o corpo docente possa fazer planejamentos com objetivos em comum, rever o papel que o ensino da leitura ocupa na escola, bem como resgatar práticas pedagógicas que valorizem atividades de incentivo à aprendizagem da leitura em todas as disciplinas.

P5

*Uma das atividades que faço, eu sempre colocava para eles verem quanto o pai deles e a mãe deles ganhavam, somava-se tudo o que trouxessem para aula. Todos eles têm bolsa-família<sup>13</sup>, e aí eu via muita bola de papel pela sala, um desperdício com o próprio material deles. Então, eu comecei a fazer com eles uma pesquisa sobre material que eles tinham que utilizar para aprendizagem deles e, a partir de uma tabela que fizemos na sala, e buscar o preço de cada material e comparar ao valor que ganhavam no bolsa família. Muitos deles ficavam no déficit, porque o bolsa família não cobria o que eles gastavam. Um deles foi mostrar para mãe a pesquisa e cobrar dela como ela gastava o bolsa família, o que deixou a mãe furiosa comigo. Eu sempre trabalhei com pesquisa.*

---

No depoimento de P5, verifica-se um reconhecimento do professor sobre a importância de se trabalhar com coleta e análise de dados da realidade do aluno, a fim de desenvolver o pensamento reflexivo, bem como o senso crítico sobre o uso e desperdício na escola e na vida cotidiana. Nesse sentido, verifica-se que a prática desses docentes, tem envolvido uma preocupação em desenvolver o que é necessário para integrar-se como cidadão em nossa sociedade.

A avaliação de como o aluno alcança a aprendizagem revela que os professores refletem sobre a necessidade de conhecer a sala de aula mais de perto, focalizando na dinâmica interacional que constitui o cotidiano escolar e, assim, promover um melhor desenvolvimento da aprendizagem do aluno, tal como explica Masetto (2000), que postula que na relação em sala de aula é necessário para professor e aluno:

Dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas (...) colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquiridos (...) colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais [...] (Masetto, 2000:145).

Vejamos outros trechos ilustrativos da percepção dos professores:

---

<sup>13</sup>É o maior e mais ambicioso programa de transferência de renda da história do Brasil. O BOLSA FAMÍLIA nasce para enfrentar o maior desafio da sociedade brasileira, que é o de combater a fome e a miséria, e promover a emancipação das famílias em situação de maior pobreza no país. FONTE: <http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>. Acessado em 11/02/13.

P6

*Hoje eu consigo enxergar que isso se dá por meio da interação. Você tem a teoria, você sabe a gramática, mas se você não tiver as estratégias de interação com o aluno, você não consegue muita coisa.*

---

P7

*Eu acredito que o aluno alcance o aprendizado por meio da convivência, porque ele vai usar os sentidos. A partir do ouvir, do falar, do pronunciar das palavras e do toque. E, no caso da escola, quando, a partir da convivência, ele vai transformando aquela fala em letra. Ou observando que a palavra é formada por letras e quais letras são essas. Eu acredito que essa seja a forma como o aluno aprende na escola.*

---

A imagem construída sobre a aprendizagem do aluno é representada pelo papel da interação entre aluno-professor e aluno-aluno em sala de aula. Os dois trechos destacados parecem ilustrar um sentimento comum na escola – a necessidade de se construir uma prática pedagógica em que professores e alunos participam de um processo de interação em variadas dimensões contextuais que possibilitem a construção de conhecimento em sala de aula. Trata-se, também, como podemos observar no depoimento a seguir, da busca pelo estabelecimento de normas de convivência que influenciarão e determinarão as oportunidades de aprendizagem de leitura e escrita, bem como de sentimentos de respeito e partilha no espaço escolar.

P8

*O aluno tem que ser direcionado (...) as nossas crianças aqui não respeitam a família, as pessoas em geral. Elas têm uma história particular, pois algumas delas já apanharam junto com o pai, já viram o pai morrer. Então, no ensino, nós temos que trabalhar para mostrar para eles que há outro caminho por meio da escola. Eu acho que eles vão aprender o caminho da paz, do bem se nós usarmos vídeos, relatos. O que está faltando aqui na nossa escola é uma valorização do que já tivemos. Temos que recuperar as histórias fantásticas de sucesso de aprendizagem dessa escola para que os alunos aprendam com elas e se tornem cidadãos de bem.*

---

Ao analisar o conjunto de depoimentos dados pelos professores, verificamos uma preocupação recorrente sobre a necessidade de se incluir no projeto de extensão atividades de letramento ligadas ao cotidiano do aluno que contribuam para uma aprendizagem criativa e produtiva de textos diversos que possam colaborar para a formação cognitiva, ética e afetiva dos alunos. A ânsia do corpo docente da escola é, parafraseando P8, recuperar a história bem sucedida daquele estabelecimento, a partir da percepção das necessidades reais

e imediatas de seus alunos, o que certamente contribuirá para o reconhecimento do que os discentes podem e precisam aprender sobre a leitura e escrita nas diferentes disciplinas.

Para tratar da questão de reflexão sobre a própria formação docente, destacamos como elementos analíticos dos depoimentos a valorização da experiência como processo formador e a constituição de conhecimentos dos saberes teóricos na formação acadêmica.

Inicialmente, a construção da narrativa sobre si, segundo Bragança (2011:163) coloca “o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive [...]”. Nesse sentido, destacamos a experiência pessoal dos professores, que dialoga e se entrelaça com as outras concepções de formação que serão apresentadas a seguir. Para tratar especificamente do entendimento do docente sobre seu desenvolvimento profissional, identificamos nos depoimentos a narração de aprendizagens construídas no contexto de trabalho docente, em centros comunitários religiosos (Bragança, 2011).

P2

*Como a necessidade da comunidade onde eu morava era muito grande, porque não tinha escola; tinha bastante criança, mas não tinha professor. Tinha um centro comunitário da igreja e lá ficavam todos os alunos numa única sala de aula [...] eu tinha magistério já [...] A minha formação profissional começou com base na igreja católica. E de lá vim pra escola, busquei fazer uma universidade. Também sou envolvida com movimento popular que me ajudou muito na minha formação. Naquela época a igreja não ensinava só a rezar, mas também se preocupava muito com o ser humano e sua formação.*

---

P4

*Eu comecei fazendo magistério, depois eu fiz a faculdade de pedagogia. Também sou licenciado em sociologia e psicologia. Retomo minha experiência desde quando comecei no juizado de menores. Também coordenei há algum tempo o desenvolvimento do projeto pedagogia do desejo com os empresários de construção civil. Tive que parar o projeto pra entrar na Escola Emaús. Eu fui convidado para trabalhar como professor aqui porque o gestor da USE gostou do trabalho que eu desenvolvia com crianças e adolescentes... então, acho que só vou colher frutos maravilhosos aqui.*

---

Em nossa percepção, ao refletir sobre sua formação, os docentes revelam uma mediação entre os saberes construídos na formação inicial e a realidade concreta da prática educativa, demonstrando que construíram uma nova imagem sobre a docência para si:



P5

*Entrei na área da educação sem ter noção do rumo que seria, de um modo geral, a educação. Quando eu me formei, gostava de literatura, daí entrei na escola particular pra trabalhar e me adaptei a ensinar gramática, o que a escola cobrava. Na escola particular eu fiquei decepcionado com o ensino. Pensei que sabia tudo, mas quando cheguei vi que não sabia nada. Não tinha planejamento, não tinha nada. Aí eu arrumei um contrato e vim pra Escola Emaús e aqui me senti querido pelos alunos e comecei a aprender a dar aula.*

---

P2

*Eu sou formada em Letras e a minha experiência profissional começou dando aula para crianças em creches. Assim, perto de me formar na faculdade, eu já dava aula no ensino fundamental em escolas particulares. Quanto eu comecei a dar aula eu vi que tinha muita teoria e faltava prática aí eu corri atrás e fiz uma especialização em ensino-aprendizagem em língua materna que me deu uma ferramenta muito bacana para trabalhar com o ensino fundamental.*

---

Assim, deparamo-nos com a possibilidade da formação como transformação do sujeito-professor a partir de sua prática com alunos em salas de aulas reais, aprendendo a refletir sobre sua prática pedagógica como um contínuo de aprendizados na relação com o sujeito-professor e com o sujeito-aluno.

A análise dos depoimentos desses docentes, com o intuito de diagnosticar um quadro inicial das práticas docentes efetivamente realizadas na escola-campo Cidade de Emaús parece contribuir para o reconhecimento da formação do sujeito-professor como processo dinâmico pessoal, porém desenvolvido em âmbito coletivo, ao se relacionar com os alunos e colegas de profissão. Do mesmo modo, constatamos que o professor reconhece a constituição de sua identidade docente tanto na formação teórico-acadêmica quanto na autoformação pessoal/experiencial em trabalho.

## **5. O Público Alvo – Os Alunos**

Os alunos, parte integrante da pesquisa são discentes dos professores que se pré-dispuseram a envolver-se no projeto de extensão e no projeto de pesquisa. Cada turma dos professores acima mencionados inicialmente é composta por cerca de 25 alunos, de idades variadas, entretanto, no decorrer do ano letivo, as turmas vão diminuindo devido a diversos fatores, como a mudança de endereço, a desistência pela falta de incentivo dos pais para estudar, a necessidade de abandonar a escola para trabalhar, os problemas de violência nos arredores da

escola, as turmas terminam o ano letivo com a média de 10 a 15 alunos. As turmas com as quais pesquisamos compreendem o Ensino Fundamental, desde a alfabetização até o 5º ano. Entretanto, para a realização dessa pesquisa escolhemos trabalhar com duas turmas, do 5º ano, uma para as atividades em língua portuguesa, do professor P4, por ser uma das turmas mais problemáticas da escola devido ao processo de exclusão que vem sofrendo pelos próprios professores, pois são crianças que apresentam uma variedade de dificuldades, dentre elas a ausência da competência em leitura e escrita; e outra turma, da professora P9, para realizar os trabalhos em língua inglesa, por se tratar de uma turma da mesma série de língua portuguesa. Esse critério nos permitiu utilizar como um parâmetro comparativo.

Para fazer a distinção, doravante trataremos a turma com a qual trabalhamos leitura e escrita de “turma 1” e a turma de língua inglesa de “turma 2”.

A turma 1 que no início do ano letivo era composta por 25 alunos, nesse período, final de ano letivo, apresenta apenas 17 alunos, 15 regulares e dois flutuantes, ou seja, que aparecem em sala de aula de vez em quando, uma ou duas vezes por semana, às vezes passam 15 dias sem comparecer, depois reaparecem sem justificativa. O professor da turma, ciente da situação de cada um, sabe até onde pode se envolver nos problemas, pois há o risco de interferir demais e ser barrado pelos controladores da situação, ou seja, do domínio paralelo que há no bairro.

A maioria dos alunos afirma que possui o sonho de ser um profissional qualificado no futuro, as profissões variam num pequeno leque, como advogado, piloto de avião, atriz, aeromoça, obreira da igreja, policial, militar da marinha e do exército, jogador de futebol, dentre aqueles que ainda não sonham com a qualificação profissional<sup>14</sup>.

Nessa turma a idade biológica não tem grande variação, compreendendo 2 alunos com onze anos, 4 com 12, 6 com 13 e 5 com 14 anos. A maioria tem um grande número de irmãos, variando de 2 até seis, e uma menina relata que tinha 3 irmãos, mas a avó “deu” dois para adoção e ficou somente um. O nível de escolarização dos pais é bastante baixo, somente dois deles conseguiram concluir o ensino médio, 5 concluíram o ensino fundamental e 8 iniciaram apenas o ensino primário.

Nessa turma a maioria dos alunos recebe auxílio dos programas do governo para sobrevivência, onze alunos recebem bolsa família. Quase não possuem atividades de lazer, a não ser jogar bola na rua, pois o bairro onde vivem não oferece opções de atividades esportivas ou recreativas, a diversão se resume a jogar futebol nos campos improvisados. Quanto à atividade de leitura fora do contexto escolar, 11 alunos disseram que leem quando estão em casa,

---

<sup>14</sup> Esses dados foram obtidos por meio de entrevistas com os alunos.

dentre livros, gibis, revistas, os outros não leem além daquilo que é exigido na escola.

Na turma 2 também encontramos por 25 alunos no início do ano letivo, no entanto, no final do ano há 14 alunos frequentando regularmente. Uma aluna que comparece às aulas quando acha conveniente. Possuem idade aproximada entre 9 e 12 anos, não há nenhum aluno enquadrado fora da idade-série. Desses 15 alunos apenas um não lê e não escreve, os outros acompanham as atividades propostas pela professora. O nível de escolarização das famílias nessa turma está um pouco acima da turma 1, sete dos pais completaram o ensino médio, quatro completaram o fundamental e cinco disseram não saber acerca da instrução formal dos pais. O número de irmãos em cada família é bastante variado, vai de um até oito irmãos.

Nessa turma o auxílio dos programas de governo para a manutenção familiar também está presente, 7 alunos disseram que a família recebe bolsa-família, 6 não recebem auxílios e 2 não sabem acerca disso.

Quanto às condições de lazer no bairro onde vivem, o mesmo se repete como na turma 1, apenas dois alunos disseram que há diversão no bairro e citaram uma pracinha e um parque.

Quando perguntado a eles se sabiam o que escolher como profissão para o futuro as respostas foram bastante variadas, como cantora, veterinário, jogador de futebol, delegada de polícia, piloto de fórmula 1, professora, marinheiro, etc., alguns disseram não saber responder.

## **6. A Metodologia Percorrida**

A definição da metodologia a ser utilizada no decorrer dessa pesquisa é um dos passos mais importantes para obtermos as respostas necessárias aos questionamentos que temos feito no âmbito educacional do contexto já referido. Das indagações que temos feito desde que iniciamos os trabalhos e a convivência nesse espaço educacional é justamente o porquê dessas crianças e jovens manterem esse *status quo* tão adverso ao desejado pelos parâmetros nacionais pelos parâmetros estabelecidos de acordo com a cultura profissional dos educadores em geral. Poderia dizer que esse espaço em si, desde os primeiros contatos causaram inquietação, o que nos levou a busca da compreensão dos fatos e desse modo a procurar abordagens que pudessem alterar de maneira positiva esse processo histórico-cultural e social.

Desse modo, foi feita a opção pela abordagem qualitativa, pois, de acordo com Oliveira (2012:37), conceituamos abordagem ou pesquisa qualitativa como sendo um “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de

métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Segundo Oliveira (2012), em pesquisas de abordagem qualitativa todos os fatos e fenômenos são significantes e relevantes, trabalhados por meio de técnicas como entrevistas, observações, análise de conteúdo, dentre outros. Assim, a escolha de tal abordagem atende perfeitamente aos objetivos propostos pela pesquisa, ou seja, de compreender o porquê dos alunos da Escola de Emaús não atingirem os níveis desejados de letramento.

Ademais, após a definição da abordagem a ser utilizada no decorrer dos estudos houve a necessidade de, além de pesquisar, também encontrar uma forma de amenizar a problemática ali instalada. Encontrando respaldo para tal proposta na pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2011:20), a “pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Nesse caso, retomamos as definições de Thiollent (2011) ao dizer que na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Nos primeiros contatos com a escola a pergunta inicial era sobre o que a escola esperava da universidade, entretanto, no decorrer do processo houve o estreitamento das relações entre a escola e a pesquisadora, que em conjunto com os professores, foi a busca pela melhora da aprendizagem dos alunos, além do olhar mais atentamente de fora para dentro na perspectiva de desenrolar o nó da problemática central desse contexto, ou seja, os fatores que levam os alunos a aprenderem menos do que a média nacional das escolas brasileiras.

No decorrer da pesquisa houve o desenvolvimento da relação participativa entre os pesquisados e a pesquisadora, não ocorreram problemas de aceitação entre as partes e assim foi possível organizar a pesquisa-ação em torno da concepção definida, do desenrolar e da avaliação da ação planejada.

A caracterização dos principais aspectos da pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (2011), trata-se de uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

- a- há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada,
- b- desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta,

- c- o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação,
- d- o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada,
- e- há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação,
- f- a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): presente-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 2011:22).

Com base em dois objetivos, os de pesquisa e os de ação. Os objetivos da pesquisa são os de conhecimento, de ampliar o nosso saber acerca de como ocorre desenvolvimento das competências e habilidades em leitura e escrita, a dizer, em língua materna e língua estrangeira. Os objetivos de ação são de contribuir para o equacionamento dos problemas instaurados na Escola de Emaús, com levantamento de soluções e propostas de ações correspondentes.

Desse modo, construímos os instrumentos de pesquisa a serem utilizados:

1º: a observação-participante, na qual convivemos em sala de aula com os professores e com os alunos, de 09 de 16 de dezembro de 2013, período no qual assistimos as aulas dadas pelos professores da turmas 1 e da turma 2, respectivamente, de língua portuguesa e de língua inglesa;

2º: a entrevista com os alunos com o objetivo de compreender o contexto histórico-social e cultural no qual os mesmos vivem;

3º: a aplicação de duas oficinas, no período de 07 de janeiro a 24 de janeiro de 2014, a primeira de leitura e escrita, com a definição do gênero Autobiografia, com o objetivo de contribuir para a formação do conceito de si e do outro e também de sentir-se valorizado no contexto social em que vive, compreendendo as diferenças e semelhantes entre o eu pessoal e sobre os outros sujeitos, respeitando as individualidades e ampliando a consciência sobre o próprio ser humano. A segunda oficina, de língua inglesa, como o tema Família, com o objetivo de perceber que todos estamos inseridos num núcleo social denominado família e o quanto isso é importante para nossa sociedade, e ainda de que modo a concepção de família vem mudando no decorrer do processo sócio histórico.

Durante a aplicação das duas oficinas, na turma 1 e na turma 2, realizamos as anotações no caderno de campo para que as reflexões pudessem depois ser analisadas. Os textos produzidos pelos alunos da turma 1 foram recolhidos para que pudessem ser interpretados, assim como as atividades

concernentes à oficina da turma 2. Os dados coletados por meio das entrevistas concedidas pelos alunos foram dispostos em gráfico para que pudéssemos compreender o contexto socioeconômico e cultural dos alunos de forma mais abrangente, fazendo o entrecruzamento entre as falas dos professores, os textos produzidos pelos alunos e as entrevistas concedidas pelos alunos.

## **7. Os Parâmetros Interpretativos**

Dentro do propósito da pesquisa qualitativa, após a recolha dos textos produzidos pelos alunos participantes das oficinas de ensino-aprendizagem em língua materna e língua inglesa, das entrevistas realizadas com os alunos, das falas registradas dos professores no início do projeto de extensão e no final deste, em sua culminância, fizemos a transformação desses textos em discurso, conceituando este dentro da distinção entre “texto”, como uma produção formal resultante de escolhas e articulações feitas pelo produtor, amparado pelos recursos do sistema linguístico e “discurso”, ou seja, esse mesmo texto que se discursiviza<sup>15</sup> na medida em que o seu analista busca as intenções não explicitadas, a ideologia que move o autor na elaboração do texto (Guimarães, 2009).

Desse modo, os textos desses atores sociais, os professores e os alunos da Escola Estadual Cidade de Emaús, constituíram-se como unidade de sentido, sendo eles a unidade de coesão dos discursos, dentro da unidade linguística em que os discursos aparecem conectados. Assim, por meio da manifestação linguística no texto buscamos o discurso e suas significações, procurando entender como o discurso está engendrado num processo mais amplo, determinado por questões históricas, sociais, culturais e ideológicas, sem deixar de considerar que cada texto é compreensível apenas a partir de um contexto do qual ele foi retirado e para o qual reenvia o interlocutor.

Os sentidos dos textos foram buscados não apenas por meio das palavras ou pelo resultado da combinação entre elas, para a interpretação foram relevantes a busca pelo sentido comunicativo e social, estabelecendo a relação entre os enunciados e os dados da situação na qual se desenvolveu a interação, tendo como pressuposto que os enunciados não significam por si mesmos, tornam interpretáveis quando relacionados a um contexto determinante, fazendo a compreensão do processo de enunciação. Assim, em sentido discursivo, foram interpretados os implícitos, os pressupostos e os subentendidos, de modo indireto, problematizando-se os atos enunciativos presentes nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa.

---

<sup>15</sup> Termo utilizado pela autora.

## **8. O Propósito desta Pesquisa**

Esta pesquisa iniciou-se com o propósito de contribuir para o crescimento das competências de letramento na Escola Estadual Cidade de Emaús, a dizer, em língua materna e em língua estrangeira, na perspectiva no uso social da linguagem. A proposta inicial foi desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, com o propósito de compreender a realidade e de alterar esse contexto que por ora se apresenta abaixo das expectativas desejadas para o exercício da cidadania dos sujeitos participantes, uma vez que na nossa atual sociedade de cultura letrada a proficiência em leitura e escrita são atributos fundamentais para a vivência cidadã.

## **9. A Organização dos Capítulos**

O desenvolvimento desta pesquisa será abordado como segue:

O Capítulo I proporciona uma revisão geral sobre pesquisas que são relevantes para este estudo. Aborda a estrutura da língua e linguagem trazendo um aporte teórico sob o escopo de linguística sistêmica funcional, trata das teorias de aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira, aborda os conceitos de letramento, de multiletramentos e dos gêneros textuais/discursivos, e faz uma abordagem teórica acerca da aprendizagem de leitura e escrita.

O capítulo II apresenta a metodologia de pesquisa adotada para a execução deste estudo. As primeiras indagações são expostas nas questões de pesquisa. Relatamos o contexto no qual a pesquisa foi realizada e caracterizamos os sujeitos envolvidos no processo. Os procedimentos adotados para a realização da pesquisa são relatados, assim como os instrumentos utilizados para coletarmos os dados e para chegarmos aos resultados apresentados.

O capítulo III reporta os resultados encontrados na pesquisa. Relata as observações-participantes realizadas no contexto do estudo, descreve a aplicação das oficinas em língua materna e língua estrangeira e os procedimentos didáticos adotados para a realização das mesmas. Apresenta todo o material utilizado para a execução da prática pedagógica.

O capítulo IV discute os dados catalogados no capítulo anterior por meio da aplicação das oficinas em língua materna e língua estrangeira. Assim, traz os resultados da oficina de compreensão e leitura em língua portuguesa e as

análises desses resultados. Apresenta os resultados da oficina em língua inglesa e analisa esses dados. Os perfis sociais dos alunos da turma 1 e da turma 2 são expostos por meio de gráficos e são realizadas análises interpretativas acerca dessas características. Logo após seguem as conclusões de pesquisa e sugestões para alteração e melhora do contexto pesquisado.



# **CAPÍTULO I**



## **REVISÃO DE LITERATURA**

### **1. Introdução**

Este capítulo apresenta um recorte acerca de como ocorre o processo de aprendizagem de leitura e escrita de língua materna (LM) e de Língua Estrangeira (LE), trata da variação das línguas em relação à situação social e em consequência dessas mudanças o surgimento das novas necessidades de letramento. Refere-se às estratégias de leitura utilizadas pelas crianças, dá ênfase à linguística sistêmica funcional, tratando a linguagem como algo essencialmente social.

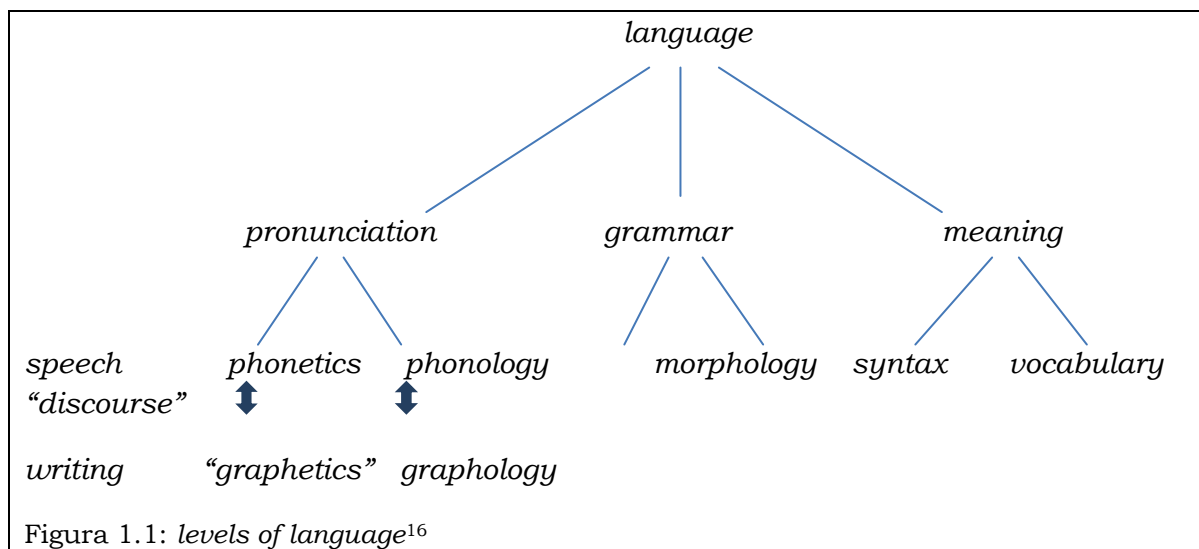
No desenvolver do capítulo traz informação sobre a estrutura da língua na perspectiva funcional analisando as expressões com representação no foco informativo. Ainda dentro da perspectiva funcional, há um aporte teórico acerca da análise do contexto social da linguagem, abarcando o campo, a relação e o modo, tratando da abordagem conceitual do item contexto dentro da linguagem.

Os conceitos de letramento são trazidos na perspectiva de uso social e associados ao desenvolvimento das competências do uso dos gêneros textuais/discursivos. Adentra pelo multilinguismo e ainda multiletramentos para chegar às questões do ensino da leitura e da escrita.

#### **1.1 Estrutura da Linguagem e Leitura**

O objetivo de compreender como se dá o processo de aprendizagem da leitura e escrita em Língua Materna (LM) e de Língua Estrangeira (LE) faz com que retomemos um ponto primordial, o modo como se estrutura um sistema linguístico, isto é, uma língua. É fato que os aprendentes precisam atingir a proficiência para interagirem no meio no qual vivem, porém, verdadeiramente, é necessário caracterizar o que é esperado dessa competência, que habilidades compreendem essa necessidade e que patamar a competência leitora ocupa nesse processo.

Iniciamos esse percurso tentando relatar, em linhas gerais, o modo como a linguagem estrutura-se sob a perspectiva linguística. Crystal (1987:15) propõe um modelo de estrutura da linguagem:



Apesar de haver muitos modelos possíveis de estruturação da linguagem e de cada um levantar controvérsias, há uma certa concordância de que alguns componentes são essenciais, desse modo, esse modelo de estruturação criado por Crystal (1987) pode contribuir. A fala é o meio primário e natural da comunicação humana, sendo reconhecida como forma de discurso em três estruturas: pronúncia, gramática e significação. A pronúncia tem um papel que se amplia, trazendo dois aspectos a serem ressaltados: primeiro, o estudo das propriedades dos sons que os seres humanos produzem, ou seja, o modo que formamos, transmitimos e ouvimos os sons. A esse ramo de estudo denominamos fonética. Outro aspecto da fala a ser descrito é o fato de que todos os seres humanos, excetuando-se algumas condições de saúde, em princípio, podem produzir as mesmas qualidades de sons. Chamamos esse ramo da estrutura da língua de “fonética geral” devido a essa aplicabilidade geral e também por fornecer meios de análise e transcrição dos sons dos falantes de qualquer que seja a língua.

O segundo termo a ser descrito deve fazer a devida distinção com o primeiro, trata-se da fonologia. Refere-se ao estudo dos sistemas sonoros de uma dada língua, como exemplos, a língua portuguesa e a língua inglesa. É possível para cada um de nós produzirmos uma imensa gama de sons, porém, usamos de fato uma pequena parcela deles em nossa primeira língua e em língua estrangeira, podemos designar esse número em aproximadamente 40 unidades distintivas, o que chamamos morfemas. A distinção entre fonética e fonologia dá-se do seguinte modo: enquanto a fonética estuda a pronúncia em geral, a fonologia estuda o sistema prosódico de uma língua em particular, com

<sup>16</sup>Fonte: CRYSTAL, D. *The Structure of language*. In: CRYSTAL, D. (1987). *Child language, learning and linguistics*. London: Edward Arnold.

o objetivo de estabelecer princípios linguísticos nos quais irão explicar as diferenças e as similaridades que abrangem todas as estruturas.

Podemos fazer uma descrição do discurso escrito de modo similar ao sistema fonológico, sendo que este abrange a ortografia e a pontuação da língua. O estudo dessas estruturas e a análise dos princípios dos sistemas escritos, em geral é equivalente à investigação da fonologia do discurso. A esse sistema damos o nome de grafologia. Cada língua tem seu próprio sistema grafológico, do ponto de vista linguístico é possível estabelecer um alfabeto básico de forma na qual subjazem os vários alfabetos existentes nas variedades mundiais de línguas.

Ainda com base nos mesmos paradigmas podemos verificar o estudo dos significados, o que denominamos semântica. Para formar um quadro completo desse ramo da estrutura da língua, haveria a necessidade de muitas subdivisões, entretanto, a priori, vamos estabelecer somente duas. A primeira delas é o estudo dos significados das palavras, sob o título de vocabulário ou léxico, sendo este o aspecto mais familiar no estudo do significado subjacente ao conteúdo dos dicionários. Não podemos esquecer que um estudo mais aprofundado dos significados vai além do estudo individual das palavras, devemos nos aprofundar na distribuição das palavras nas sentenças, nos parágrafos e na organização textual.

Ao retomarmos o diagrama apresentado (figura 1) temos à esquerda os sons e à direita, os significados; a gramática ocupa lugar central, justamente devido à semelhança com a estrutura da língua, considerando que esta deve ser vista como o centro da organização, ou seja, é o princípio organizacional da linguagem, o modo como os sons e os significados são relatados.

Há muitas concepções sobre o modo como a base gramatical de uma língua deve ser estudada quanto às formas de investigação, dentre elas a gramática transformacional, a gramática sistêmica e outras. Os preceitos da gramática sistêmica atendem à sustentação teórica dessa pesquisa, contudo, nos absteremos a eles mais adiante, para que por ora, possamos estabelecer uma particularidade da estrutura da língua: fazer a distinção entre a morfologia e a sintaxe, como no modelo apresentado.

A morfologia é o estudo da estrutura das palavras, ou seja, o modo como são formadas, utilizando os radicais, os prefixos, os sufixos, etc. A sintaxe é o estudo do modo como as palavras se agrupam em sequência para formar as unidades linguísticas: frases, orações, sentenças e outros. Para a maioria dos linguistas, a sintaxe é o estudo da estrutura da sentença, não deixando de dar a devida importância para a estrutura sintática do discurso.

As teorias linguísticas reconhecem a utilidade dos conceitos referentes à pronúncia, gramática e significado e suas subdivisões por meio de abordagens e estudos diversificados. Entretanto, antes de afirmar que esse modelo apresentado atende às lacunas existentes entre as sistematizações pertencentes

à linguagem, devemos levar em consideração outros fatores, como exemplo as variações linguísticas. Qualquer instância da língua pode ser representada de acordo com o modelo disposto na figura, entretanto, reconhecemos a existência de diferentes níveis de linguagem utilizadas em situações diversas. Podemos falar em três tipos básicos de variação: devido a fatores históricos, sociais e psicológicos.

A psicolinguística é o estudo da variação linguística em relação ao pensamento e a outros processos psicológicos dentro do indivíduo, em particular, o modo como a língua se desenvolve e as influências recebidas por fatores como memória, atenção e percepção. A linguística histórica descreve e explica os fatos das mudanças linguísticas através do tempo. A língua varia também devido às circunstâncias sociais, de acordo com cada situação em específico. Há os dialetos sociais, passíveis de variação em muitos estilos. A sociolinguística trata do modo como a língua varia em relação à atuação de fatores linguísticos e sociais.

De acordo com Aitchison (2001), tudo no universo está em estado de mudança, e a língua, como todo o resto, entra nesse fluxo geral.

*Language, then, like everything else, gradually transforms itself over the centuries. There is nothing surprising in this. In a world where humans grow old, tadpoles change into flogs, and milk turns into cheese, it would be strange if language alone remained unaltered. As the famous Swiss linguist Ferdinand de Saussure noted: “time changes all things”: there is no reason why language should escape this universal law (Aitchison, 2001:6).*

Esse linguísta afirma ainda que nós devemos saber como e por que as mudanças na língua ocorrem, com a finalidade de descobrir quais as direções que tomam e quais as línguas humanas que estão em movimento.

Em teoria, há três possibilidades a serem consideradas, que podem ser aplicadas a qualquer língua humana ou a uma língua em particular. A primeira possibilidade é a decadência lenta, como foi sugerido no século XIX. Muitos pesquisadores estavam convencidos de que as línguas européias estavam em declínio devido à perda gradual de seus morfemas no final das palavras.

Outra forma de mudança é a de que uma língua evolui vagarosamente até chegar a um estado mais eficiente. Podemos dizer que testemunhamos a sobrevivência de línguas mais aptas ao uso, ou seja, há línguas que se adaptam às necessidades surgidas no decorrer do tempo.

Segundo a concepção de Beard (2004) uma língua poderá mudar em dois aspectos: o interno e o externo. Tradicionalmente, o aspecto da língua mais abordado em questão de mudança é a via interna, acerca de como as palavras têm sido formadas, a influência dos dicionários na pronúncia e nos significados, e outras transformações. Esse processo é chamado de interno porque se tem a impressão de que acontece na língua sem a influência de fatores externos.

Entretanto, há fatores externos que influenciam uma língua, e em particular, a mudança do contexto social é refletida na variação. Partimos do princípio de que todo texto serve para uma função social, então, uma dessas funções poderia ser a de refletir os contextos sociais diversificados de acordo com o seu tempo, e desse modo, uma língua pode mudar de acordo com o contexto social no qual é utilizada pelos participantes dessa sociedade.

Seguindo essa mesma vertente teórica, Graddol (2000) afirma que assim como o mundo está em transição, as línguas, por si mesmas, vêm tomando novas formas.

*This, of course, has always been true, English has changed substantially in the 1500 years or so of its use, reflecting patterns of contact with other languages and the changing communication needs of people. But in many parts of the world, as English is taken into the fabric of social life, it acquires a momentum and vitality of its own, developing in ways which reflect local culture and language, while diverging increasingly from the kind of English spoken in Britain or North America (Graddol, 2000:2).*

No contexto de mudanças sociais e linguísticas passam a surgir novas necessidades para os cidadãos, dentre elas, as competências de letramento(s)<sup>17</sup> são mais exigentes a cada dia, e nesse campo ampliam-se as pesquisas concernentes ao tema. O campo dos estudos acerca de letramento é vasto e heterogêneo, e os debates duradouros e contenciosos. Em termos, há um contraste entre as concepções universalizantes e as descontextualizadas em as consequências do iletramento, dando ênfase as possíveis pluralidades de práticas para o letramento. As formas de desenvolvimento social marcadas pelas hegemonias de poder e desigualdades e suas subjetividades estão implicadas nos modos, nas práticas e nas avaliações do letramento.

Os conceitos de letramento e de letramentos são antropológicos, e isso significa que nos oferecem uma grande visão dos esforços humanos, podemos dizer que desde inicia-se a antiguidade e estende-se até a nossa sociedade contemporânea das tecnologias de informação e comunicação. Nesse quadro, os fatores sociais, históricos, culturais e cognitivos se interpenetram, por exemplo, práticas de nacionalismo, manifestações culturais e práticas sociais engajadas criam temas para o letramento.

Nesse contexto de vasto conhecimento, entre os quais se configura o conhecimento linguístico, falar em letramentos não significa dizer que os indivíduos precisam saber a nomenclatura dos termos das línguas, porém, precisam saber utilizá-las em contextos reais de comunicação, e nesses contextos surge a necessidade de adquirir proficiência em leitura e escrita. Em se tratando de compreensão leitora podemos afirmar que leitores fluentes e hábeis são capazes de ler diferentes tipos e gêneros textuais/discursivos usando uma

---

<sup>17</sup> O termo letramentos é utilizado aqui no sentido de letramentos múltiplos, no que se refere ao uso de diversas linguagens presentes na atual sociedade.

grande gama de estratégias de leitura, como exemplos, as estratégias fonéticas, o reconhecimento de palavras, o conhecimento gramatical, o conhecimento de mundo e suas experiências de vida, assim como são capazes de ler com o objetivo de entretenimento ou de obter informações provenientes dos textos. Um leitor fluente é capaz de aplicar seu conhecimento acerca de como ler flexivelmente de acordo com o que está lendo e com o propósito de leitura.

No ensino de leitura os professores têm a incumbência de transformar as crianças em leitores fluentes, de modo intencional têm de levá-los a ler satisfatoriamente. Para isso, podemos propor o desenvolvimento da competência leitora a partir de um programa curricular que abranja três componentes principais, a dizer: os propósitos de leitura, como ler e o conhecimento de diferentes gêneros textuais/discursivos.

Nos propósitos de leitura os professores partem do pressuposto de que ao iniciar sua vida escolar a criança já possui o conhecimento do quanto a leitura é importante em sua vida, pois entende-se que presencie pessoas realizando leitura em sua casa, nas mídias comunicativas e em sua comunidade. Certamente, irão notar os adultos, os irmãos mais velhos, lendo diferentes gêneros de textos, incluindo contos, cartas, cartões de visita, catálogos, embalagens, telas de computadores, mensagens de texto por celular, etc. Fora de casa, a criança pode ver pessoas lendo placas de trânsito, logomarcas, pôsteres, placas de lojas, bilhetes para eventos, mapas, escritas em ônibus e edifícios. Há também um grande número de atos de leitura em livros, revistas, jornais e manuais de instrução.

As crianças presenciam também os adultos lendo intencionalmente e cuidadosamente com a finalidade de descobrir algo, ou então veem os adultos sorrindo ou fazendo caretas quando leem, ou então ouvem os adultos contarem sobre o que têm lido, das trocas de informações sobre ofertas especiais dos supermercados, ou comentando os romances que estão lendo. Por meio desses modelos de leitores ou então o que chamamos de comportamento de leitura as crianças irão observar que o ato da leitura serve para diversos propósitos, fornece informação e prazer, e o quanto é útil e significante em muitos momentos da vida diária.

O papel dos professores, nesse contexto, é o de fazer uso dos atos de leitura já conhecidos pelas crianças nas atividades e rotinas diárias, e a partir desses dados fazer o planejamento do currículo com objetivos definidos para a comunicação, o conhecimento da língua e o letramento. Entretanto, em muitas situações de ensino e aprendizagem, como exemplo na realidade encontrada na Escola Cidade de Emaús lidamos com situações adversas à aprendizagem, como exemplos as crianças que não convivem com pais que leem e comentam acerca de suas rotinas de leitura, conforme podemos observar no excerto do depoimento dado pelo professor.



*Devido à dificuldade das crianças em leitura e escrita, estamos trabalhando com esse tema, eu e meus colegas das áreas de Artes, Educação Física, Língua Estrangeira. Infelizmente, nós temos adolescentes de 13, 14 anos que não sabem escrever nem o próprio nome, então, não temos que ficar preocupados, temos que ver o problema e então tentar solucionar. Eu trabalho com temas como respeito, valorização, pela própria história de vida deles. [...] Cada escola é uma escola, por exemplo, o pai de fulano não sabe ler, mas sabe pegar ônibus, pela cor do ônibus ele sabe para onde vai.*

---

Dentro de contextos menos favoráveis à aprendizagem da leitura, o professor precisa auxiliar o aluno a desenvolver estratégias de leitura nas quais seja capaz de ler independentemente. Browne (2007) afirma que,

*There are four kinds of strategies that readers need to develop in order to be able to read well, these are:  
Knowledge of context;  
Grammatical knowledge;  
Word recognition and graphic knowledge; and  
Phonic sounds and spellings (Browne, 2007:48).*

Em se tratando de leitura, o conhecimento do contexto envolve itens tais como:

- a compreensão das características de diferentes gêneros textuais/discursivos;
- a tomada de consciência de que os textos versam sobre um tema pré-estabelecido;
- a ativação do conhecimento prévio e do conhecimento de mundo para a compreensão do texto;
- a existência da expectativa de que o texto escrito fará sentido;
- a continuidade da compreensão do texto para a busca do significado objetivado pelo autor e para fazer inferências das palavras desconhecidas;
- o uso de ilustrações para que possa dar apoio à compreensão do texto.

Um guia curricular adequado ao ensino e aprendizagem de leitura deve dar atenção a todos esses pontos explicitados, para que possa levar o aluno a utilizar o conhecimento do contexto no entendimento das histórias e das sequências de eventos, e assim possa saber como as informações podem ser encontradas em textos não-ficcionais para que consiga responder às questões específicas de “onde”, “quem”, “por que” e “como” (Browne, 2007).

Quanto ao conhecimento gramatical podemos dizer que toda criança possui alguma parcela dessa compreensão, pois sabem acerca da ordem das sentenças e sobre as classes das palavras. O desenvolvimento do discurso oral ocorre em observância das regras que coordenam a ordem das palavras, no qual é parcialmente dependente do entendimento das partes do discurso, ou seja, as crianças desde cedo, intuitivamente, usam corretamente a ordem das palavras na língua que está aprendendo como língua materna. Tendencialmente, elas imaginam que o discurso escrito partilha as mesmas características do discurso falado, e, a partir desse pressuposto, começam a usar suas consciências linguísticas para a predição das palavras desconhecidas dentro das sentenças. O conhecimento gramatical é reforçado quando as crianças observam os adultos escrevendo e quando começam a ter suas próprias experiências de escrita.

A estratégia de reconhecimento de palavras é realizada logo que a criança começa a desenvolver a leitura, por exemplo, as crianças começam a reconhecer as palavras completas por meio do reconhecimento de pistas visuais, como exemplo as logomarcas. Essas habilidades iniciam-se por volta dos 3 anos quando elas começam a reconhecer seus próprios nomes e algumas palavras e logomarcas importantes para ela. Para o ensino de leitura é aconselhável que os professores façam a escolha de palavras e contextos comunicativos que tenham importância para a criança, pois de acordo com Browne (2007),

*a number of research studies identifying the most frequently occurring words in written English have been done and there is remarkable consistency between them. The hundred most common words account for approximately 50 per cent of all the words that pupils need to read, and of these the first 16 account for approximately 25 per cent of all written words. Helping children to read these significant words will obviously be of benefit to young readers (Browne, 2007:51).*

De acordo com os princípios de letramento pode-se facilitar a aprendizagem da leitura por meio de atividades com palavras conhecidas pelas crianças, que facilmente irão encontrar nos livros por repetidas vezes. Isso irá ajudar a construir um repertório de palavras que podem ser reconhecidas à primeira vista. Além disso, os jogos pedagógicos podem oferecer às crianças mais oportunidades para rever e relembrar as palavras.

O conhecimento de grafemas trata-se da habilidade que a criança desenvolve para reconhecer “modelos” de palavras. Os leitores com essa habilidade reconhecem o grupo de letras dentro de um todo ao processar a leitura, como exemplo, o grupo de letras terminadas com “*ing*” ou “*ando, endo, indo*” dentro de uma unidade. A informação sobre grafemas também nos ajuda a distinguir entre palavras similares em tamanho e forma, quando começam e terminam com as mesmas letras, como *hair* e *hear*, ou *pato* e *bato*. É ainda usada para fazermos a ligação entre *help*, *helper* e *helping* ou ajudar, ajudante, ajudando, nesse caso, trata-se de um apuramento da estratégia de

reconhecimento das palavras que envolve uma distinção visual mais atenta. Entretanto, pesquisas acerca da proficiência em leitura têm demonstrado que os leitores proficientes só precisam ver o começo e o final das letras no local correto para serem capazes de ler as palavras, mesmo que as letras do meio estiverem trocadas.

O conhecimento fônico é a habilidade leitora em usar a associação entre os sons das letras e as formas nas palavras, nas quais não são reconhecidas visualmente. É uma estratégia de leitura importante, porém não é a única capaz de atingir a proficiência, uma vez que ler e escrever envolve uma gama de competências, como exemplos a semântica, a gramatical e a grafo-fônica. Desse modo, os professores precisam levar os seus alunos a utilizarem todas as estratégias desenvolvidas com a finalidade de ler. Então, ler e compreender são formas de interação social e de uso da língua.

Porém, havendo muitas formas de compreensão e análise de uma língua, é preciso eleger um modo específico de teoria linguística descritiva que abranja e inter-relacione a estrutura e o uso. Nesta pesquisa a linguagem é tida como o resultado da atividade humana coletiva, cuja criação e representação são de natureza social; o que a constitui é o fenômeno social da interação verbal, que se concretiza através da enunciação. Devido à nossa concordância com esses conceitos tomamos a linguística sistêmica funcional como base para a compreensão do funcionamento da língua.

## **1.2 A Linguística Sistêmica funcional**

Uma análise gramatical deve tratar os itens linguísticos não como representações, mas como formas, isto é, em termos gramaticais; nesse caso, estamos explorando a língua não como sons ou como escrita, mas como expressões. As expressões referem-se às palavras e às estruturas que são usadas, como exemplo, a distinção entre a pronúncia e a ortografia das palavras, o que corresponde ao que denominamos lexicogramática, que inclui tanto a estrutura quanto o vocabulário (Halliday, 1985).

Nessa perspectiva de análise, a atenção principal está nas unidades maiores, particularmente nas sentenças, pois o modo de interpretação adotado é funcional, no qual a estrutura gramatical é explicada por meio da referência com o significado, considerando o princípio geral de que a língua é constituída por meio de unidades maiores que funcionam mais diretamente na realização de modelos de níveis superiores. Por exemplo, na fonologia, não há relação direta entre as vogais individuais e as consoantes e qualquer aspecto da gramática, estas pequenas unidades não têm função gramatical nos elementos únicos. Por outro lado, as unidades de entonação, os chamados grupos fônicos, funcionam diretamente para expressar as escolhas gramaticais. Do mesmo modo, se quisermos explorar como as características semânticas são representadas na

gramática, devemos olhar primeiramente a estrutura da sentença e o que há ao redor dela, e não somente as pequenas unidades gramaticais.

Para melhor distinção entre o modelo tradicional e o modelo funcional da gramática podemos traçar um paralelo entre eles. A teoria clássica de palavras esta bem refletida em dois compêndios centrais de estudos linguísticos dos séculos XVIII e XIX, os dicionários e os thesaurus. De acordo com essas fontes, as palavras possuem pronúncia, gramática, significado e etimologia. As relações com outras palavras são aproximadas de acordo com os significados (sinônimos, hiperônimos, hipônimos e antônimos). Assim, de acordo com as teorias subjacentes nesses compêndios, o léxico interage com a fonologia por meio da pronúncia, com a sintaxe por meio das categorias gramaticais as quais os itens lexicais pertencem, com a semântica por meio dos significados que os itens lexicais possuem e com a linguística diacrônica por meio de sua etimologia (Hoey, 2005).

Em uma versão mais extrema dessa da teoria tradicional, afirma-se que a conexão entre as palavras e outros sistemas como a frase e a sentença são tão superficiais que é possível que a gramática seja criada antes e que as palavras sejam inexplicavelmente distribuídas dentro da gramática, ou que a semântica é criada anteriormente e que o léxico meramente atualiza a semântica. Ao contrário dessa base teórica, a teoria linguística sistêmica-funcional representa a relação entre gramática e léxico como se a escolha lexical precisa fosse a última escolha a ser feita. Se partirmos da suposição de que o léxico é escolhido primeiro, ou pelo menos mais cedo, é mais fácil afirmar que esse fenômeno passa por aquilo que podemos considerar como filtro gramatical que organiza e disciplina a organização lexical. Desse modo o léxico pode ser tratado com maior importância do que a gramática, posicionado esta teoria por meio de três hierarquias – a hierarquia gramatical, a hierarquia fonológica e a hierarquia lexical; porém, a divisão tripartida destaca somente como os níveis de léxico e de gramática são concebidos.

As teorias concernentes à gramática funcional-sistêmica veem a linguagem como algo essencialmente social e como um fenômeno cultural que foi desenvolvida para atender às necessidades humanas. A primeira função da gramática é explicar como as pessoas utilizam a linguagem como uma fonte de construção de significados. Desse modo, os significados que temos a possibilidade de comunicar são infinitos, ou seja, o quadro conceitual para as análises de linguagem podem ser considerado exageradamente grande. Outra característica peculiar à gramática sistêmica é o fato de dar ênfase à linguagem real, tanto de textos falados quanto escritos, tendo como princípio de textualidade as unidades linguísticas coerentes, na oralidade ou na expressão escrita (Halliday, 1985).

M. A. K. Halliday e seus seguidores consideram que quando criamos uma expressão estamos, na verdade, selecionando cada ponto de uma estrutura

dentro de uma gama de opções restritas dentro da gramática da língua em questão, como se fosse uma escolha dentro de paradigmas linguísticos pré-existentes. O termo gramática-sistêmica refere-se à concepção de linguagem como uma rede de relações ou de sistemas de comunicação. Dentro desse quadro teórico as análises das estruturas da língua são feitas em três níveis hierárquicos: a sentença, que é a maior unidade de análise gramatical; o grupo, que é similar à frase; e a palavra.

A teoria sistêmica entende que todas as línguas são desenvolvidas em resposta a duas necessidades humanas: a necessidade de expressar ideias e de expressar nossos relacionamentos sociais com outras pessoas. Desse modo, a linguagem humana tem função dupla, a qual Halliday (1985) chama de significação ideacional e de significação interpessoal, ambas estão codificados dentro da gramática. O terceiro componente da significação seria textual, o qual refere-se a outros dois tipos de significados que podem ser trazidos juntamente com a forma coerente do discurso.

Podemos ter uma breve ideia dessa abordagem por meio da análise de uma sentença simples, que pode ser analisada em cada um dos seus três componentes de significação.

Exemplo 1:<sup>18</sup>

*My mother read me about a little girl who was eaten by a big, big bear.*<sup>19</sup>

<b>meta</b>	<b>processo</b>	<b>ator</b>
<b><i>A little girl</i></b>	<b><i>was eaten</i></b>	<b><i>by a big bear</i></b>

Uma escolha diferente pode ser feita a cada ponto da sentença. Por exemplo, para relatar o que chamamos de “processo”, poderíamos ter feito a relação por meio da escolha do verbo “ser (*to be*)”. Consequentemente, essa escolha iria afetar a utilização de outros elementos que constituem a frase, que poderia ser assim representado:

<sup>18</sup> Para utilizarmos os exemplos citados realizamos pesquisa por meio dos instrumentos disponíveis on line pelo Corpus of contemporary American English por meio de pesquisa por palavras-chave “kwic”

<sup>19</sup>Fonte: *Corpus of Contemporary American English. 1990-2012. Kwic: “was eaten”. Result: 110 tokens: 16- 2000. FIC.New England Rev.*

Exemplo 2:

*The girl is dead.*

<b>Portador</b>	<b>relação</b>	<b>atributo</b>
-----------------	----------------	-----------------

Por meio da escolha da posição do sujeito (neste caso, “*the girl*” ) antes do predicado (“*was eaten*”) nós estamos dando à sentença uma forma “declarativa”, ao invés de uma forma interrogativa. (a forma *was the little girl eaten by the big bear?*), com o sujeito em segunda posição e a entonação e pontuação apropriadas, é descrita como uma sentença interrogativa. Estas escolhas acabam por afetar as funções comunicativas entre o falante e seu interlocutor. Dessa forma, afeta a significação interpessoal, por exemplo, a escolha pela estrutura narrativa assinala o papel de questionador do falante e o papel de respondente do interlocutor. O aspecto interpessoal da significação também inclui alguns comentários que revelam as atitudes do falante em relação ao evento: nós poderíamos expressar algumas incertezas por meio da escolha tal como: “*must be eaten*” em lugar de “*was eaten*”.

Por último, o componente textual de significação pode ser analisado pela identificação do “tema” e do “rema”. Na língua portuguesa e na língua inglesa, o tema normalmente pode ser analisado como o 1º elemento da sentença, e sinaliza o que o falante escolheu “falar a respeito”. A parte restante da sentença é o rema. No exemplo apresentado, “ *the little girl* ” é o tema, e particularmente tem mais importância na sentença do que “ *the big bear*”. Assim sendo, há uma diferença importante entre o significado textual das versões das sentenças na voz ativa e na voz passiva.

### 1.2.1 Informação da Estrutura na Perspectiva Funcional

Dentro do arcabouço teórico da gramática funcional, pode-se dizer que numa expressão, ou pelo menos em alguma parte dela, há a representação de uma informação nova a qual se denomina o “foco informativo”. Nas outras partes da expressão podem-se repetir informações nas quais já foram mencionadas ou que podem ser tomadas por concessão. Essa distinção é conhecida como “repetido e o novo” dentro do contexto de comunicação. No exemplo a seguir destacamos a informação repetida.

Exemplo (1):

A: *How many colors can you see*<sup>20</sup>?

B: *I can see too many colors.*

Quando a nova informação vem logo no início da sentença, tem a característica de receber a principal informação. Aquilo que vem depois, neste caso, é tratado como a informação recorrente.

Num grupo nominal (ex. uma frase nominal), na qual a informação recorrente está na sentença anterior, pode ser abreviada ou pronominalizada, ou então omitida.

Exemplo (2):

*A starting guard, Brad Shirey, who suffered a broken leg last week.*<sup>21</sup>

*Shirey was examined by Dr. John Uribe and his leg was splinted.*

*It must be progressing slowly from surgery to repair.*

As informações recorrentes e as novas representam a interpretação do falante sobre o que pode ser derivado do discurso prévio e o que pode ser considerado como novo.

No primeiro exemplo (1) a informação destacada já tinha sido mencionada na questão anterior. Em outros exemplos, algum tipo de informação pode não ter sido realmente mencionada, mas essa informação deve ser associada com algo que já foi dito.

Exemplo (3):

*Shirey was examined by Dr. John Uribe and his leg was splinted.*

*It must be progressing slowly from surgery to repair.*

Na conversação habitual, algo no contexto físico imediato pode tornar-se o foco e articular a atenção para algo ser tratado como informação recorrente.

---

<sup>20</sup>Fonte: Corpus of Contemporary American English. 1990-2012. 5-1997. Result: 28.023 tokens. Kwic: “how many”. MAG. Parentig.

<sup>21</sup>Fonte: Corpus of contemporary American English,. 1990-2012. 23-1992. Result: 374 tokens. Kwic: “broken leg”.

Exemplo (4):

[...] *reverberated through the water.*<sup>22</sup>

*“Many people are dying! Look around you!”*

### 1.2.2 A Análise do Contexto Social

A concepção que temos da linguagem é a de que ela e o contexto social andam sempre juntos. Podemos considerar que esse conceito é tomado como válido a partir da perspectiva histórica, na evolução das línguas no decorrer dos séculos; na perspectiva do desenvolvimento, na aquisição da linguagem na infância; e na perspectiva situacional, onde quer que as pessoas usem a língua (Halliday e Hasan, 1989).

A premissa de que a gramática é sistêmica requer, ainda, a análise do contexto no qual os interlocutores são remetidos para a interação, tendo isso tanta importância como a linguagem que eles produzem. Desse modo, três aspectos diferentes do contexto são levados em consideração: o campo, as relações e o modo.

O *campo* refere-se ao tema, assunto, ou a atividade na qual a linguagem é parte, por exemplo, nós sabemos que a sintaxe e o vocabulário do comentador do grande prêmio de Fórmula 1 não são os mesmos usados pelo ministro da economia sobre a política monetária.

A *relação* inclui os efeitos do relacionamento entre os interlocutores onde a língua é usada; é improvável, por exemplo, que usemos o mesmo nível de linguagem quando estamos conversando com amigos ou quando estamos falando com o gerente de nossa conta bancária.

O *modo* estabelece diferentes resultados na comunicação, como por exemplo, a comunicação face-a-face ou escrita. Nesse caso, não se refere ao canal físico usado para a comunicação, como exemplo o acústico ou o visual, mas leva em conta também as formas nas quais a gramática tem se associado com cada canal por meio da convenção cultural.

A principal característica da teoria sistêmica funcional é o foco no aspecto social da linguagem, o modo como os seres humanos usam a língua para estabelecer a comunicação entre si, e, para tal, o conhecimento do contexto é de fundamental importância.

Os termos “contexto” e “texto” quando postos juntos servem para lembrar que são dois aspectos do mesmo processo. Assim, os dois lados da mesma moeda

---

<sup>22</sup>Fonte: Corpus of Contemporary American English, 1990-2012.5-2007. Result: 100.000+ tokens. Kwic: “look” FIC. NewMoon.



são o texto e o con-texto. Essa noção, “com o texto” é mais do que aquilo que é dito ou escrito, pois inclui os acontecimentos não verbais e o ambiente total que dão sustentação ao texto, e desse modo, tem a função de fazer uma ponte entre o texto e a situação na qual o texto ocorre.

Segundo Halliday e Hasan (1989),

*“the word context in English had meant “con-text”, that is to say, the words and the sentences before and after the particular sentence that one was looking at (Halliday e Hasan, 1989:11).*

O termo contexto foi utilizado, nos primeiros estudos, para atender à necessidade das pesquisas antropológicas realizadas para expressar o ambiente total, incluindo-se o ambiente verbal e que, no entanto, incluísse a situação na qual o texto foi proferido, o que acabou por ser denominado de contexto da situação. Essa concepção traz em seu bojo um conceito de língua bastante pragmático, uma vez que trata a língua como ação, na qual é praticamente impossível entender a mensagem sem que o interlocutor saiba aquilo que está acontecendo.

Entretanto, para o conhecimento do contexto é preciso mais do que o ambiente imediato, para uma descrição adequada é necessário prover informação não apenas do que esteja acontecendo em dado momento, mas é necessário conhecer o contexto cultural, pois envolve interação linguística e trocas conversacionais, pois não tratam somente de sinais ou sons que ocorrem ao redor do evento, há o histórico cultural de cada um dos participantes, além de estar presente em cada prática o engajamento peculiar à própria cultura.

Assim, além do contexto da situação, podemos falar em contexto da cultura. Em ambos os casos é preciso adequar o entendimento do texto. A noção geral do contexto de situação é necessária para o entendimento da língua portuguesa ou de qualquer outra língua, como exemplo, a língua inglesa. De acordo com Firth (1959, *apud* Halliday e Hasan, 1989:12), o conceito de contexto de situação não seria muito adequado para os propósitos da teoria linguística devido ao fato de ser muito geral, e, por isso, reconstruiu esse conceito, tornando-o mais adequado aos propósitos linguísticos, descrevendo-os com a denominação de contexto da situação:

- os *participantes* da situação: os quais Firth (1959) denomina de pessoas ou personalidades, corresponde ao que os sociólogos chamaram de “papéis dos participantes”;
- a *ação* dos participantes: trata-se do que “estão fazendo”, incluindo-se, nesse caso, tanto as ações verbais e as não-verbais;
- a *situação*: os objetos que estão no entorno do evento de algum modo têm influência sobre o acontecimento;
- O *efeito* da ação verbal: as mudanças que ocorrem quando os participantes praticam atos de linguagem.

A partir das conceituações de Firth (1959) muitos outros estudos foram realizados criando esquemas que compreendem o contexto da situação, um dos mais conhecidos é o do antropologista Dell Hymes, nos estudos da Etnografia da Comunicação.

Hymes (1986) conceitua contexto de acordo com os componentes do discurso. Esta concepção tem inúmeras similaridades com a de Halliday e Hasan (1989), porém com categorizações precisas e com terminologias diferentes. Segundo Hymes (1986), o contexto é dependente da categorização hierárquica de elementos de qualquer que seja a instância ou a atividade do discurso como comunicação, e o termo “discurso” envolve todas as manifestações da linguagem, inclusive a escrita. Os elementos mais significativos do discurso são sumarizados como:

- O evento do discurso, uma atividade na qual está diretamente governada por regras e normas para o uso do discurso e pelo uso do discurso, como uma conversa, uma leitura, etc.
- O ato do discurso, um elemento que tem uma função identificável dentro do evento do discurso, como uma anedota, um cumprimento, um pedido, etc.

Além desses elementos do discurso, Hymes (1986) apresenta um modelo de análise da comunicação formado o anagrama da palavra *SPEAKING*:

*S- Setting and Scene*– *setting* refere-se ao tempo e ao lugar, enquanto *scene* descreve o ambiente da situação.

*P- Participants* – refere-se àqueles envolvidos no discurso, incluindo-se o falante e a audiência.

*E- Ends* – está ligado ao propósito e as metas do discurso.

*A- Act sequence* – está relacionado à ordem que os eventos tomam lugar durante o discurso.

*K- Key*– refere-se ao tom geral do discurso.

*I - Instrumentalities* – concerne à forma e o estilo do discurso.

*N- Norms*– define o que é socialmente aceitável no evento.

*G- Genre* – refere-se ao tipo de discurso que está acontecendo.

Para dar a ideia completa dos componentes do discurso, Hymes (1986) apresenta um esquema consistindo num total de 16 atos identificáveis como componentes, a seguir:

1. a forma da mensagem: precisamente “como” é dito ou escrito;
2. o conteúdo da mensagem: o que é falado, o tópico, o assunto;

3. o ambiente: o tempo e o local do ato do discurso, em geral, as circunstâncias físicas;
4. a cena: culturalmente definida como o “ambiente psicológico”;
- 5-8. falante, remetente, ouvinte, destinatário: quatro componentes essenciais das relações dos participantes;
- 9-10. propósitos – efeitos e metas: reconhecimento convencional e efeitos esperados do evento do discurso do ponto de vista de certa comunidade e das metas individuais daqueles engajados no evento do discurso;
11. questão-chave: o tom, a maneira ou o estímulo no qual o ato do discurso é produzido;
12. canais: oral, escrito, telegráfico, sinais, ou outros meios de transmissão do discurso;
13. formas do discurso: uma série organizada de recursos linguísticos com significado para determinado grupo, como o estoque que os falantes de um dialeto ou uma língua em particular tem como estoque tanto de itens lexicais quanto gramaticais e recursos fonológicos compartilhados em comum;
- 14-15. normas de interação e interpretação: regras do discurso e os significados correspondentes atrelados aos grupos em particular;
16. Gêneros: categorias dos atos do discurso como um poema, uma oração, um comercial, um editorial, entre outros.

Entretanto, Hymes (1986) afirma que não é necessário o reconhecimento de todos os dezesseis componentes em específico para cada uma das diversas situações do discurso. A necessidade fundamental, é o fato de que deve atender ao princípio geral de que todas as regras que envolvem a mensagem devem ser governadas pelo princípio da interpretabilidade.

Este princípio interpretacional faz sua simbiose nos sistemas de conhecimento e processamento textual necessários à produção de sentido pelos interlocutores do texto, ou seja, os leitores/ouvintes de um texto processam de modo extremamente rápido mecanismos de interpretação textual. Para fazermos o processamento textual, dizem Kock e Elias (2006) que devemos recorrer a três grandes sistemas de conhecimento:

- Conhecimento linguístico;
- Conhecimento enciclopédico;
- Conhecimento interacional.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e o lexical, A partir destes conhecimentos podemos compreender a organização do material linguístico na superfície textual, como o uso dos meios coesivos para efetivar a

remissão ou sequenciação textual e a seleção lexical adequada ao tema ou à finalidade do texto.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo diz respeito a conhecimentos gerais sobre o mundo, uma série de conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporal situados, o que permite a produção de sentidos.

O conhecimento interacional refere-se às formas de interação por meio da linguagem. Engloba o conhecimento ilocucional, o qual permite nos reconhecer os propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional. Também faz parte do conhecimento interacional o conhecimento comunicacional, que diz respeito à quantidade de informação necessária numa situação comunicativa concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto (Kock e Elias 2006).

Além desses, há o conhecimento metacomunicativo, que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido, para isso usa-se os sinais de articulação ou apoios textuais dentro do texto. O último item do conhecimento interacional é o conhecimento superestrutural, que permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social.

Além do conhecimento a respeito de texto, para que seja construída uma interpretação por parte do destinatário, é necessário a submissão às leis do discursos; aquelas que regem o princípio de normas de cooperação para a finalidade do entendimento e troca de mensagens. Maingueneau (2005:33) trata estas leis em três âmbitos: “o princípio da cooperação, as pertinências e a as faces positiva e negativa do discurso”. Ao princípio da cooperação Grice (1975) denomina de “máximas conversacionais”, também denominadas por outros autores de leis do discurso, as quais tratam de um contrato não explícito, um acordo tácito, postulado pelos parceiros de uma conversa de forma inconsciente e não obrigatória como as de sintaxe e de morfologia. Trata-se, basicamente, de respeitar-se as regras implícitas da conversação.

Segundo Grice (1975) as máximas da conversação são dependentes do princípio da cooperação, de dar a contribuição à conversação no momento em que acontece e esteja em acordo com o que impõe o objetivo ou a orientação da troca verbal a qual o indivíduo está participando. Há inserido dentro destes princípios os subentendidos, visto que as leis do discurso não são normas de uma conversação ideal, mas regras que desempenham um papel crucial no processo do enunciado na transmissão de conteúdos implícitos. Desse modo, podemos dizer que existe um reconhecimento mútuo dos participantes e de seus papéis no quadro de suas comunicações.

Ainda inserido nas leis do discurso está a lei da pertinência, que estipula que uma enunciação deve ser maximamente adequada ao contexto em que acontece, deve interessar ao destinatário e fornecer informações que modifiquem a situação. A lei da sinceridade diz respeito ao engajamento do enunciador no ato da fala que realiza e implica um determinado número de condições para que possa afirmar algo e garantir a verdade do que se diz. Ao dar uma ordem o enunciador quer garantir que ela seja cumprida, garantido a verdade do enunciado. A lei da informatividade estipula o que deve ser dito de modo suficiente para o sentido do discurso. Já a lei da exaustividade especifica se o enunciador deve dar a informação máxima, considerando a situação.

Há, ainda, as leis da modalidade, as quais prescrevem clareza na pronúncia, na escolha das palavras, na complexidade das frases e principalmente a economia na procura a informação mais direta. Tudo isso é considerado em relação aos gêneros de texto/discurso, não existindo uma norma universal de clareza, por exemplo, as que prevalecem para um artigo de filosofia ou de física não podem ser as mesma para uma conversa familiar.

Sabemos que todos esses conhecimentos são adquiridos por meio do uso efetivo da língua e pela apropriação do conhecimento acerca de linguagem, no entanto, o que vem acontecendo nos contextos de ensino-aprendizagem é uma dificuldade por parte dos professores em ensinar a língua materna, a língua estrangeira e a segunda língua, de tornar claro para o aluno a compreensão de como a língua funciona em termos de uso. Para o propósito de ensino os corpora linguísticos podem trazer para a sala de aula novas possibilidades de percepção dos significados linguísticos. Sinclair (2004) afirma que:

*Substantial collections of language texts in electronic form have been available to scholars for almost forty years, and they offer a view of language structure that has not been available before. While much of it confirms and deepens our knowledge of the way language works, there is also a fascinating area of novelty and unexpectedness – ways of making meaning that have not previously been taken seriously (Sinclair, 2004:2).*

Entretanto, essa área não é totalmente aceita pelos professores, apesar de merecer grande destaque na perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas. Nos últimos anos a área de linguística aplicada passou a considerar e a dar evidências aos corpora ignorados, sendo retomados na perspectiva de língua viva. Dentro da concepção de que os corpora linguísticos podem auxiliar na pedagogia de línguas houve uma distinção entre o uso do corpus como fonte de descrição da língua e o seu uso efetivo no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro desse aspecto do ensino-aprendizagem de línguas houve o desenvolvimento de abordagens as quais fazem a análise racional e descrevem a aplicação de relevantes corpora. Desse modo, o aspecto relevante que a ajuda dos

corpora pode trazer para a aprendizagem entrou para a sala de aula, encontrando ferramentas poderosas e metodologias eficientes para preencher a lacuna existente nas atividades de raciocínio, nas estratégias de aprendizagem acidental e principalmente na aprendizagem direcionada, como ocorre em outras áreas da linguística aplicada.

Nessa perspectiva, Bernardini (2004) traz uma visão geral acerca do uso dos corpora em sala de aula, exemplificando os trabalhos que têm sido desenvolvidos por diversos linguistas. Johns (1991) tem trabalhado com *data-driven learning*, o qual tem demonstrado ser extremamente influente e inovador a relevância nas análises de corpus para os professores de língua e para os estudantes de qualquer parte do mundo. Esse trabalho é considerado pioneiro e é ancorado pela linguística aplicada. No cerne dessa proposta, Johns (1991) sugere que os aprendentes devem ser guiados para descobrir a língua estrangeira, do mesmo modo que descobrem fatos em suas próprias línguas por meio dos corpora linguísticos, fatos esses que anteriormente não tinham sido notados.

Do mesmo modo, Leech (1997) afirma que a mudança de ênfase de rotinas dedutivas de aprendizagem para rotinas indutivas tem efeitos variados, tais como: no professor, que se torna o coordenador ou o facilitador da pesquisa; no aprendente, que aprende como aprender por meio de exercícios que envolvem observação e interpretação de modelos de uso; no papel das gramáticas pedagógicas, nas quais o nível de abstração frequentemente trabalha contra seu efeito de efetividade.

Há também a abordagem de aprendizagem de línguas baseada na reestruturação da chamada “*schema-based*”. Nesse caso, sugerindo que a concordância em particular pode proporcionar a aquisição e a reestruturação da competência linguística. Assim, a aprendizagem de línguas pode ser vista como um processo indutivo no qual a significação e a forma são associadas. Essa perspectiva concorda com a psicologia cognitiva que trabalha com a memória conhecida como *schema theory*, isto é, um esquema é um traço deixado por um evento que experienciamos, individualizado ou selecionado para ser rememorado de acordo com nosso apetite, instinto, interesse e ideias.

A aprendizagem de línguas da perspectiva do *schema* é um processo que envolve o desenvolvimento ou o ajustamento das estruturas do conhecimento de mundo real e do esquema apropriado na cultura da língua alvo, fazendo a ligação de ambas com a pragmática. Pelo fato de proporcionar a interação autêntica tanto com a fala como com a escrita, de modo monológico ou dialógico, os corpora são instrumentos ideais para observar e adquirir os significados estabelecidos socialmente, em outras palavras, permite ao indivíduo a observação do “que” e de “como” é tipicamente dito em dadas circunstâncias de uso da língua.

Além disso, podemos citar os corpora para aprendentes e para tradução, os quais têm sido utilizados em sala de aula para tradução específica e para encorajar bons resultados no aprendizado. Os corpora de aprendizagem contêm amostras de escrita além de amostras comparáveis por meio de tipos e época de textos de falantes nativos, que a princípio foram desenvolvidos por meio do programa *Computer Assisted Language Learning* (CALL) o qual tinha o objetivo inicial de desenvolver materiais e atividades para o uso em *English Language Teaching* (ELT).

As suposições que estão por trás dessas perspectivas apontam que o processo de aprendizagem pode ser ajudado por meio da instrução de forma focada nas evidências negativas, isto é, se os erros típicos são apresentados aos aprendentes, eles têm a oportunidade de usar a mesma estrutura apropriadamente, pois desse modo é mais fácil ter a consciência das características mais fossilizadas em suas interlínguas.

Desse modo, orientados pela abordagem de ensino de línguas por meio dos corpora, os aprendentes são guiados para procurar grandes variedades de coletâneas de textos, de modo a poder explorá-los. Essa concepção da descoberta da aprendizagem é facilmente adaptável ao ambiente do corpus, graças à riqueza de dados e a infinita possibilidade oferecida pelos programas de computadores que estão sendo cada vez mais destinados aos aprendentes. Enquanto os programas tradicionais de ensino-aprendizagem de línguas possuem implicitamente o conceito de que os indivíduos são todos iguais, ao contrário, os programas de corpora encorajam os aprendentes a seguir seus próprios interesses, proporcionando a oportunidade de desenvolvimento de capacidades e competências nas quais suas buscas tornam-se mais focadas, suas interpretações tornam-se mais precisas e suas compreensões acerca do uso do corpus linguístico mais nítidas em suas consciências.

### **1.3 Como as Línguas São Aprendidas**

A aquisição da linguagem é dos aspectos fascinantes ao tratar-se do estudo do desenvolvimento humano. Um dos pontos a ser destacado na aquisição da primeira língua é a similaridade na qual se dá a aprendizagem logo na primeira infância com as crianças de qualquer parte do mundo. A partir das observações das analogias de diferentes línguas em processo de aquisição pelas crianças chegamos a descrição das “sequências de desenvolvimento”.

As primeiras vocalizações pronunciadas pelas crianças são simplesmente choros involuntários que elas produzem quando sentem fome ou desconforto. Contudo, nós podemos ouvir os bebês balbuciando palavras que nos parecem ser de contentamento quando estão deitadas em seus berços observando as formas e os movimentos que acontecem nos arredores de seus espaços. Embora não

tenham o controle dos sons que produzem desde as primeiras semanas de vida, os bebês são capazes de perceber as diferenças entre os sons produzidos pelos seres humanos. Por exemplo, foi demonstrado claramente por meio de pesquisa que pequenos bebês são capazes de fazer a distinção entre “pa” e “ba”, e, ainda, alguns balbucios que refletem características da língua que ouvem (Lightbown e Spada, 2011) .

A maioria dos bebês com a idade aproximada de um ano é capaz de entender as palavras que são abundantemente repetidas. Com a idade aproximada de quatorze meses já produzem uma ou duas palavras que todos reconhecem. Entretanto, com a idade de dois anos as crianças certamente produzem pelo menos cinquenta palavras diferentes e há aquelas que usam muito mais do que isso. Nessa fase elas começam a combinar as palavras dentro de sentenças simples, tais como “suco, mamãe” e “bebê caiu”. Teoricamente essas sentenças são chamadas de “telegráficas”, pela característica da não utilização dos artigos, das preposições e dos verbos auxiliares.

Somos capazes de reconhecer essas sentenças apesar da ausência das denominadas “palavras funcionais” ou dos “morfemas gramaticais”. A ordem das palavras geralmente reflete a similarmente o modo como ouvem a língua. Devido à combinação das palavras conseguimos perceber a significação da sentença, diferentemente de uma simples lista de palavras. Desse modo, para uma criança com o inglês como língua materna, “*kiss baby*” não significa o mesmo que “*baby kiss*”. Assim como para a criança falante de português como língua materna, “bebê dá” não significa o mesmo que “dá bebê”.

É bastante evidente que nas primeiras sentenças produzidas pelas crianças, há mais do que a imitação imperfeita dos adultos. As poucas combinações produzidas demonstram que os bebês são capazes de combinar palavras de maneira criativa. A criança progride na descoberta da língua nos seus três primeiros anos de vida, há modelos de desenvolvimento que podem caracterizar a língua que está sendo aprendida. Em algumas línguas esses modelos são descritos em termos de frases, “*chunks*” ou linguagem pré-fabricada, como exemplo: “*what is that?*”.

No entanto, em se tratando de ensino, apesar desse aspecto organizacional da língua de modo funcional, por muitos anos há ocorrências de professores que utilizavam as teorias gramaticais tradicionais para ensinar em suas aulas de línguas. De acordo com Nattinger e DeCarrico (1992), essas gramáticas não são adequadas como fonte única de ensino para a aplicação prática em sala de aula. Em geral, as gramáticas convencionais falham em três aspectos: (1) definição de termos e listas de estruturas; (2) prescrições sociais sobre formas apropriadas da língua; (3) descrição do sistema abstrato da língua, no qual o termo “competência” foi estabelecido de modo geral e parcimonioso. De fato, nenhum desses aspectos proporciona uma descrição satisfatória da língua ensinada/aprendida em sala de aula. Os dois primeiros apelam para os aspectos



mais formais da gramática. Após o advento dos métodos áudio-lingual e do prescritivismo, os professores passaram a ensinar a língua como um simples arranjo de partes “significativas”, apesar de saberem que esse propósito previa apenas as medidas externas de correção. O terceiro modelo de ensino, embora tente moldar as atividades em sala de aula, continua com o foco de ensino no conceito abstrato de competência, isto é, vê a gramática teórica como competência linguística e a usa para escolher o que ensinar.

É importante dizer que, as regras gramaticais não podem ser ignoradas. O objetivo do ensino de língua não é o ensino de regras abstratas de competência, mas o de ensinar os estudantes a utilizarem essas regras de compreensão e produção da língua sucessivamente em contextos apropriados, e, nessa perspectiva, ensinar aos alunos os conceitos de um sistema linguístico não garante que vão aprender a utilizá-los. Além disso, os professores precisam equilibrar a atenção entre as teorias de uso da língua, na descrição da produção da língua e na competência linguística, para que possa selecionar o que é mais relevante para ensinar e como isso deve ser feito em sala de aula. Do mesmo modo que é útil o entendimento de como a estrutura da língua pode ser eficientemente descrita, o é também, entender como a língua é usada.

Segundo Nattinger e DeCarrico (1992), a tarefa de encontrar um quadro teórico acerca do uso da língua tem suas dificuldades. Exemplificando isso, o tratamento que se dá ao conceito de performance. A maioria das gramáticas, com o foco em competência, tem pouca utilidade para os professores quanto à performance. Segundo essas teorias, a performance consiste principalmente em algo difícil para a investigação juntamente com a competência. A única linha teórica que dá uma concepção mais positiva é a psicolinguística. Em geral, as outras teorias não tratam a performance com autonomia, exploram-na fazendo a correlação com a competência.

Devemos lembrar que os professores, de fato, precisam de teorias de uso linguagem que sejam capazes de descrever como as pessoas utilizam o conhecimento linguístico para atingir o significado dentro do contexto. Uma das descrições de língua que ganhou influência considerável foi a da competência comunicativa, originalmente formulada por Hymes (1972b). Uma descrição na qual concentra-se mais nas regras de uso apropriado do que nas regras gramaticais. Contudo, devemos ter o devido cuidado ao eleger uma abordagem de ensino, pois aquelas que pesam excessivamente nas regras gramaticais deixam de valorizar a adequação para o uso da língua. E, por outro lado, a ênfase demasiada à habilidade de uso da língua pode deixar uma lacuna quanto ao conhecimento gramatical e à habilidade de compor e decompor sentenças. Desse modo, devemos pensar numa abordagem que abranja os ambos aspectos da linguagem.

Apesar de toda complexidade, de acordo com Nattinger e DeCarrico (1992), podemos obter uma resposta, pois os estudos da aquisição de língua sugerem

que a concepção de língua com ênfase em como a língua desenvolve-se para o uso nas interações sociais nos traz novos parâmetros para o ensino-aprendizagem. Para chegar-se a resultados dentro dessa perspectiva, a metodologia foi a de dar mais atenção ao modo como as regras são aprendidas, examinando o caminho percorrido para alcançar a aprendizagem, e não os seus objetivos. Seguindo esse mesmo trajeto, houve respaldo por outros pesquisadores, R. Brown (1973), Peters (1973), Hakuta (1974), que tiveram o êxito de encontrar formas semelhantes de aprendizagem em todos os tipos de aquisição de línguas. Este novo direcionamento dos pesquisadores quanto à aquisição de línguas oferece ajuda aos professores, pois o modelo isolado de competência não é capaz de fazer esse papel. Desse modo, a atenção das pesquisas para o desenvolvimento das línguas para o uso nas interações sociais, não apenas descrevem o modo como as pessoas realmente usam a língua, também sugerem o modo como aprendizagem da língua materna, segunda língua e a língua estrangeira podem ser vistas e ensinadas, em processos similares.

Segundo as concepções de aprendizagem de Nattinger e DeCarrico (1992), um modelo comum adotado na aquisição de linguagem é o de que os aprendentes passam por um estágio no qual usam um grande número de expressões em certos contextos sociais, que são previsíveis sem serem analisadas. Ou seja, usam um grande número de “linguagem pré-fabricada”. Os linguistas que iniciaram os estudos dessa linguagem, inicialmente, pensaram que se tratava de algo distinto e periférico dentro do corpus principal da língua, entretanto, estudos mais recentes encarregam-se de destacar o discurso estereotipado como algo central na aquisição de língua como base para o processo criativo quanto às regras de formação. Para exemplificar, os aprendizes de língua materna começam com frases básicas e invariáveis, nas quais mais tarde, em processo de analogia com frases similares, aprendem a analisar e a aumentar os modelos variáveis. Desse modo, aprendem a destacar esses pequenos modelos em palavras individuais, e assim encontram suas próprias formas de regular as regras e a sintaxe.

Seguindo essa perspectiva, Hakuta (1974) descreve em sua pesquisa um teste acerca da hipótese de que o aprendiz de segunda língua possui uma série de estruturas coesivas, com base no estudo longitudinal desenvolvido por meio acompanhamento de uma menina japonesa de cinco anos, aprendente de língua inglesa como segunda língua, por um período de 15 meses.

Na descrição de Hakuta (1974),

three types of “prefabricated patterns” were analyzed in detail: (1) patterns using the copula, including all allomorphs of *be*; (2) the segment of *do you* as employed in questions; (3) the segment *how* to as in embedded *how*-questions. The analysis supported the contention that the subject was operating within a simple learner system involving prefabricated routines (Hakuta, 1974:287).

Segundo essa pesquisa, várias estratégias alternativas devem implicar na tarefa de aprender a segunda língua de forma que fiquem disponíveis para o aprendente e é aconselhável que ele possa aplicar diversas estratégias simultaneamente. As evidências sugerem uma estratégia de aprendizagem no nível da estrutura da superfície: aprender por meio do hábito de memorização de segmentos do discurso sem o conhecimento da estrutura interna dos discursos.

No caso do aprendente de segunda língua, a expectativa é a de que ocorra o desenvolvimento semântico avançado para que possa expressar os pensamentos, a necessidade de conhecer várias estruturas linguísticas na língua alvo deve ser levada em consideração. Desse modo, com o objetivo de atingir o mesmo nível dos falantes da comunidade usuária da língua o aprendente deve conhecer a estrutura latente da língua para atingir a proficiência do falante nativo. Entretanto, até que chegue a esse ponto, é concebível que o aprendente utilize estratégias na qual “sintonize” em modelos regulares do discurso e os empregue sem o conhecimento das estruturas, utilizando o conhecimento no qual situações particulares atraia os modelos de discurso.

Segundo Hakuta (1974):

They may be thought of as props which temporarily give support until a firmer foundation is built. This argument is based on the consideration that a developed processing span enables memorization of longer speech segments, and segments, for example, like *this is* would be not too different from individual lexical items. Individuals lexical items are memorized by rote (Hakuta, 1974:288).

Cabe ressaltar que esse tipo de fenômeno não ocorre na aquisição da primeira língua, apesar de que há outras possibilidades semelhantes. R. Brown (1973) denominou o termo de “*prefabricated routines*” para os termos que parecem ser memorizados na totalidade, como exemplo, “*what’s that*”. Há ainda as sentenças como “*where’s*” com posições regulares nas quais diferentes frases podem ser inseridas. Essa pesquisa interessa-se especialmente por esse último tipo de fenômeno, ou seja, interessa-se principalmente por segmentos de sentenças nas quais operam em conjunção com componentes móveis, tanto na inserção de frases nominais ou frases verbais. Compreende-se que esse fenômeno deveria ser chamado de “*prefabricated patterns*” em lugar de “*routines*”.

Outra falha cometida, em se tratando de aprendizagem de línguas por crianças, de acordo com Peters (1973), diz respeito ao fato de que os pesquisadores geralmente abordam a descrição da aquisição de primeira língua utilizando a forma de descrição da língua de adultos, com foco no uso de palavras, no desenvolvimento do processo morfológico, na classificação de sentenças chamadas “*one-word utterances*” como oposição às “*two-word constructions*”, e no uso das estruturas sintáticas. O problema disso é que nessa perspectiva foi ignorada a vasta quantidade de “*early utterances*” utilizadas pelas crianças nos vários estágios de desenvolvimento, nas quais as unidades de suas

contruções não foram devidamente distinguidas. Além do mais, há falhas no estudo do processo que leva à emergência de palavras reconhecíveis. Ao contrário disso, Peters (1973) apresenta uma nova concepção desses processos, destacando a evidência de existências, demonstrando a variabilidade da produção no discurso das crianças, e apontando novas possibilidades de pesquisas.

Peters (1973) esboça três orientações distintas quanto às “*minimal unit of speech*”:

*The first concerns the unit of speech production used by the adult speaker. The second concerns the first-language learner's perception of appropriate units in an unknown language and her or his attempts to produce them. The third concerns the child language investigator's efforts to identify and describe the units that the child perceived and uses. Inadequate awareness of these distinct orientations, coupled with the linguist's overriding concern with economy of description, has obscured what the data of early language acquisition are trying to tell us (Peters (1973:1).*

Para melhor entendimento de como se processa essa base teórica, destacamos como se processa as “unidades” abordando o ponto de vista centrado nos adultos e na abordagem centrada na abordagem infantil, de acordo com Peters (1973).

Quanto às unidades do ponto de vista centrado nos adultos podemos dizer que o foco principal das pesquisas está na descrição do corpus de expressões, ou seja, da própria língua. Digamos que, de maneira sucinta, independente do modo como essas expressões são produzidas, tanto as descrições da língua dos adultos quanto das crianças têm a tendência em minimizar a quantidade e o tamanho das unidades distintivas básicas. Assim, se observarmos as características distintivas na fonologia e nos morfemas em sintaxe ao invés das unidades funcionais como mensuramos, irá ocorrer combinações invariáveis, fluência de produção ou características de entonação.

Ao tomarmos como modelo a língua utilizada pelos adultos, temos como pressuposto que o falante armazena o léxico e a gramática na forma não redundante de cada expressão independente das unidades mínimas. As evidências têm demonstrado que os adultos armazenam frases inteiras, dentre elas as “*long-phrases*” que de fato não são construídas gramaticalmente a cada vez que são usadas. Desse modo, enquanto palavras e morfemas podem ser a unidade final de uma descrição de linguagem lógica e econômica, as unidades utilizadas na produção do discurso podem ser diferentes.

Peters (1973) utiliza o termo “*speech formula*” para descrever as frases com multi-morfemas para as frases ou sentenças que por meio de negociações sociais ou de evolução individual tornaram-se disponíveis para o falante como um item pré-fabricado em seu vocabulário. Isso não ocorre somente com as

fórmulas fixadas em estrutura, elas tendem a tendência ser condicionadas situacionalmente.

Segundo Peters (1973)

*They range from memorized sequences (such as counting, the alphabet, nursery rhymes), through swear phrases (goddammitt), exclamations (oh boy), greeting and leave-taking rituals (how are you, see you) social control phrases (look it, my turn, shut up) to idioms (kick the bucket) and small talk (isn't it a lovely day) ( Peters.1973:2).*

Há possibilidades do número de “*speech formulas*” ser muito maior do que esses exemplos, estendendo-se entre os jargões, linguagem técnica, discurso pessoal, ou seja, todas as áreas em que haja uma negociação entre um pequeno número de pessoas até que atinja um significado muito específico e conhecido entre as partes envolvidas.

Segundo essa concepção teórica, para os adultos o “*formulaic speech*” funciona como um dispositivo de encurtamento do discurso, ou seja, economiza tempo e esforço, permite que o falante foque a atenção em outros pontos, por exemplo, o aspecto social da interação invés do linguístico, ou então, na macroestrutura do discurso em lugar da produção de sentenças individuais. Outro aspecto importante acerca das “*speech formulas*” é que elas não são totalmente fixas, podem ser parcialmente abertas em forma de “*slots*” que podem ser completados com as palavras gramaticais apropriadas de acordo com as necessidades do falante.

Quanto às unidades do ponto de vista centrado das crianças, Peters (1973) afirma que o reconhecimento da ubiquidade nas fórmulas de produção do discurso é central para os questionamentos referentes à aquisição da língua de várias maneiras. Num primeiro momento, a nossa atenção deve focar na natureza de dados primários nos quais cada criança trabalha, não como um dicionário de morfemas ao qual a criança é exposta, mas como um curso intermitente de sons contendo “*chunks*”, frequentemente mais longos do que uma simples palavra, e recorrentes em frequências variadas. É justamente nesse curso variável de significados e estrutura que a criança atenta para captar alguns “pedaços” de linguagem para que possa inferir o significado e armazená-lo em memória para usá-lo futuramente.

Por conseguinte, a consciência acerca da existência de fórmulas de linguagem deve alertar-nos para a possibilidade de ouvirmos uma criança produzir uma expressão que contém diversas palavras da linguagem adulta, entendendo-a como uma unidade única. O discurso das crianças frequentemente apresentam “*formulaic phrases*” que não são construídas por elas mesmas. De acordo com Olson (1973),

*Such utterances manifest structures that are nonproductive in the child's language at that particular stage, but the utterances are used as a unit for some specific semantic or pragmatic purpose without the child's knowing in some sense the internal structure of the string (Olson, 1973:156).*

Dizemos que esse processo diz respeito da extração de “pedaços” ou de “unidades” do discurso no qual as crianças estão imersas, uma vez que elas não conhecem a língua. É despropositado pensar-se que as primeiras unidades extraídas coincidirão exatamente com as palavras e os morfemas do sistema. De qualquer modo, nos primeiros estágios de desenvolvimento linguístico há uma limitação cognitiva, que restringe a criança em fazer o processamento, que, nesse caso, ainda faz uma unidade a cada vez. Há o que classificamos de “*one-word stage*”, aceito perfeitamente por pesquisadores dessa área.

O consenso atingido, de acordo com essa perspectiva, é o de que as crianças podem extrair frases tanto quanto palavras, assim como suas primeiras unidades, e isso serve de explicação para a grande variação e o tamanho dessas unidades, descritas como palavras convencionais ou morfemas. Entretanto, o primeiro vocabulário das crianças consiste basicamente em unidades de “*one-word*”.

De acordo com essa abordagem teórica, pode-se pensar no ensino-aprendizagem de LE com base em frases e expressões, buscando a extração de “pedaços” ou de unidades significativas dos textos que podem ser utilizados como insumos de linguagem para o ensino-aprendizagem em sala de aula.

## **1.4 Letramentos**

### **1.4.1 Sociolinguística, Ensino de Língua e Novos Letramentos**

De acordo com os conceitos apontados na perspectiva desta pesquisa, letramento pode ser definido corroborando Street (1984) no qual faz referência ao uso social da leitura e da escrita. Não podemos afastar a grande relação entre os letramentos e as práticas sociais, tendo em vista que imbuída no conceito de letramento está a noção de competência comunicativa no contexto de aprendizagem de línguas. Nesse sentido, podemos dizer que os estudos acerca de letramento ganharam um novo insight por meio de pesquisas recentes da sociolinguística. Em simultâneo, há abordagens pedagógicas que dizem que em tempos passados a sociolinguística talvez tenha tratado o letramento como algo que se atinha às habilidades, estrutura e significado autônomo.

A abordagem de novos letramento(s) tem a característica específica de fazer a expansão de áreas de abrangência, por exemplo, a perspectiva social destaca os desafios que precisam ser superados contra os modelos dominantes de letramentos, quando tratam o letramento apenas como uma série de habilidades técnicas na qual a língua é tida como uma gama de propriedades

cognitivas presentes dentro de cada indivíduo. As críticas a essa concepção referem-se ao que denominamos “modelo autônomo de letramento”, isto é, o letramento independente do contexto social. Rojo (2009:99) afirma que “o contato (escolar) com a leitura e a escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que o indivíduo aprendesse gradualmente habilidades que o levariam a estágios universais de desenvolvimento (níveis)”.

Entretanto, o ensino e aprendizagem de línguas por vezes refletem as concepções de letramento autônomo. Não é raro encontrar contextos educacionais que conceituam suas ações em acordo com o letramento isolado do seu contexto social. Porém, podemos destacar muitos trabalhos voltados para o letramento social, como por exemplo Dell Hymes no campo da Etnologia da Comunicação (1972), cujo trabalho influenciou não somente a forma na qual a língua é conceituada no âmbito educacional, mas também como o aspecto social pode ser levado em conta dentro das complexidades linguísticas.

A exemplo desse letramento social, no Brasil, Rojo (2009:99) vê o letramento com concepção contrária ao do modelo autônomo, tendo como oposição a esse o enfoque ideológico, que “vê as práticas de letramento como indissolivelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas nas estruturas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos”.

Seguindo essa mesma linha, fazemos referência ao desenvolvimento da Linguística Sistêmica Funcional, de acordo com Halliday (1985) trata principalmente do uso da língua como parte de ações sociais e de fontes linguísticas, destacando o léxico e a gramática como parte da significação da língua. Essas correntes linguísticas acabam por afetar o ensino da língua dentro da perspectiva do letramento. Ao tratarmos do ensino e aprendizagem de línguas, estamos falando tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, a dizer, língua portuguesa e língua inglesa. Assim, um dos primeiros pontos a ser levantado é a pertinência entre o ensino e a sociolinguística.

O primeiro conceito que trabalhamos nas relações entre o ensino e a sociolinguística é o de ensino comunicativo de língua, numa abordagem contrária ao ensino focado na gramática, prática preponderante nas salas de aulas até os anos 60. As primeiras pesquisas com uma orientação pedagógica para uma prática vanguardista surgiram a partir de Austin (1962), Halliday (1973, 1975), Halliday et al. (1964) com novos paradigmas de ensino de línguas. O trabalho de Hymes (1972b, 1974) sobre etnografia da comunicação e competência comunicativa teve influência significativa. Sua tese apresentava a primeira crítica aos conceitos de competência gramatical desenvolvidos por Chomsky (1965) e principalmente chamava a atenção dos professores para a observação sobre as diferentes competências dentro das comunidades discursivas heterogêneas.

De acordo com Hymes (1972b),

a child learning to communicate through language has to acquire knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when and in what manner (Hymes1972b:277).

As regras sociais de uso, a dimensão de uso da língua sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis, também são aprendidas ou desenvolvidas pela criança quando adquire competência comunicativa em dada língua. Além dessa questão denominada social, há a necessidade de se explanar as complexidades do contexto de comunicação e as práticas socioculturais ao tratar-se das teorias de uso da língua. Hymes (1972b) sugere que quatro questões empíricas devem ser levantadas:

*Whether (and what degree) something is formally **possible**:  
Whether (and to what degree) something is **feasible** is virtue of the means of implementation available;  
Whether (and to what degree) something is **appropriate** (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;  
Whether (and what degree) something is in fact done, actually **performed**<sup>23</sup>, and what its doing entails ( Hymes, 1972b:281)*

Essas questões tiveram implicação no ensino de línguas, uma vez que os professores utilizaram os parâmetros da competência concernente ao uso da linguagem de acordo com o contexto como algo extremamente útil para dimensionar o nível do ensino-aprendizagem em termos concretos. A noção de competência comunicativa de Hymes oferece aos professores uma perspectiva dinâmica e situada da língua e especialmente do uso da língua.

Partindo do princípio da competência comunicativa de Hymes (1972b,1974), outros linguistas como Canale e Swan (1980) ampliaram esses conceitos, tratando-os como competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica, as quais trataremos a seguir.

A Competência Gramatical diz respeito ao “conhecimento dos itens lexicais e suas regras morfológicas, sintática, semântico-gramatical e fonológica” Canale & Swain (1980b:29). Esse tipo de conhecimento e de habilidade permite que o aprendiz faça uso da estrutura básica da língua, tanto para falar, quanto para compreender e para produzir o significado literal ou proposicional das expressões da língua.

A Competência Sociolinguística em termos gerais, lida com as regras do uso, incluindo o que Hymes (1972:281) descreve como “se (e em que grau) algo é de fato feito”. Em outras palavras, são as regras probabilísticas de algo que pode, ou não, ser “dito” em determinado contexto. Isso faz-nos referir às expressões

---

<sup>23</sup> Grifos do autor



que são produzidas e entendidas de modo apropriado em diferentes contextos sociolinguísticos, dependendo dos fatores contextuais e do status dos participantes, dos propósitos comunicativos, das normas ou convenções da interação. A adequação das expressões vai até a função comunicativa em específico, por exemplo, uma ordem, uma reclamação, um convite; e prevê ainda atitudes, incluindo o grau de polidez ou formalidade.

A Competência Discursiva está ligada às características organizacionais dos textos falados e escritos, competência esta que Halliday e Hasan (1976) tratam como coesão e que Widdowson (1978) vê como coerência. Essa competência lida com o conhecimento e a habilidade requeridas para fazer-se a combinação lexical e gramatical com o contexto, o que conseqüentemente produz significados relevantes na unificação de diferentes textos falados ou escritos, como exemplos, narrativas orais e escritas, reportagens sobre negócios, dentre outros. De acordo com Canale (1983:9) a “unidade de um texto é alcançada por meio da coesão e da coerência de significados”. A coesão trata do modo como as expressões são relacionadas estruturalmente para facilitar a compreensão do texto, como, por exemplo, o uso de elementos coesivos como pronomes, sinônimos, hiperônimos, etc. A coerência refere-se às relações entre os diferentes significados de um texto, no qual esses significados podem ter sentido literal, função comunicativa ou ainda atitudes.

A competência estratégica refere-se à capacidade adicional que os aprendizes possuem de alcançar as metas comunicativas por meio das estratégias de comunicação verbal ou não verbal. Essas estratégias podem ser denominadas de ações, devido à duas razões: compensação das falhas de comunicação devido à condições limitadas na comunicação presente, como exemplo, a inabilidade momentânea de retomar uma ideia ou uma forma gramatical, que pode ser devido à insuficiência de competência em uma ou mais áreas das citadas. Ou, para aumentar a eficácia da comunicação, por exemplo, utilizar um discurso de forma lenta e suave, deliberadamente, para ter um efeito retórico.

Vista desse modo, a competência estratégica representa uma expansão considerável na base conceitual de aquisição de segunda língua. O quadro conceitual de Canale e Swain (1980) a partir dessa posição, tornou-se o alicerce para o Ensino Comunicativo de Línguas, abordagem surgida a partir dos anos de 1980, e desde então, tem sido adotado abundantemente ao redor do mundo, principalmente para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira e segunda língua. O Ensino comunicativo de línguas teve reflexos principalmente nos currículos e nas abordagens de ensino, além estar presentes nos livros-textos, manuais escolares, etc. Tornou-se popular nos meios educacionais entre os professores, nos planejamentos curriculares, nas editoras que formulam os materiais para ensino-aprendizagem.

De acordo com Johnson (2001),

*In the early 1970s, a “sociolinguistic revolution” took place, where the emphasis given in linguistics to grammar was replaced by an interest in “language in use” ... The sociolinguistic revolution had a great effect on language teaching... [which led to] a type of syllabus which aimed to cater for the teaching of language in use – of communicative competence (Johnson, 2001:182-183)*

Um dos fatores que favoreceu a expansão da abordagem comunicativa nos propósitos de ensino e aprendizagem de línguas, é o princípio de que a especificação do currículo deve estar centrada no contexto. De acordo com esses pressupostos, ao invés de elaborar o conteúdo de ensino deixando de lado alguns aspectos do sistema da língua alvo, como, por exemplo, a estrutura gramatical, na abordagem comunicativa a primeira ação é a identificação de como a língua é usada em domínios de usos pré-especificados antes de se elaborar a grade de conteúdos. Esse processo deve ser efetuado por meio de uma análise de necessidades.

Para auxiliar no processo de análise, seleção e escolha do currículo, H. Brown (2001) aponta uma série de características na abordagem comunicativa, as quais devem ser observadas:

*Paying attention to “the components (grammatical, discourse, functional, sociolinguistic, and strategic) of communicative competence”; use of classroom activities and student tasks that would “engage learners in the pragmatic, authentic, functional use of language for meaningful purposes”; use of the teacher as 2a facilitator guide... students are therefore encouraged to construct meaning through genuine linguistic interaction with others (H. Brown, 2001:43).*

Estas características refletem largamente o que a linguística aplicada chama de comunicatividade. Cabe ressaltar que esse conceito partiu das construções conceituais de Hymes (1972b, 1974) no que concerne à competência comunicativa. A formulação dessa competência teve a pretensão de construir um dispositivo heurístico para a exploração de eventos comunicativos reais em contextos específicos. Isso não significa dizer que todos os indivíduos envolvidos em determinado discurso devem ter competências idênticas. De fato, a competência comunicativa varia de indivíduo para indivíduo e também de acordo com a comunidade falante.

Assim, para as situações de ensino-aprendizagem de línguas, é muito mais importante para os professores descobrirem a melhor forma de ensinar as competências do que tentar descobrir, por exemplo, como os participantes usam os sinais semióticos para comunicar, seguindo sempre a premissa de que a função das aulas é a de levar os alunos a alcançarem a comunicação significativa.

#### 1.4.2 Letramento e Gêneros Textuais/Discursivos

Há aproximadamente 10 anos tem ocorrido mudanças consideráveis acerca dos propósitos de letramentos em língua materna e em língua estrangeira, partindo-se da perspectiva de ensino por meio dos gêneros textuais. Segundo Knapp e Watkins (2010), as abordagens de leitura e escrita baseadas em gêneros emergiram na Austrália no final dos anos de 1980 e atualmente expandiram-se como base curricular na Nova Zelândia, Singapura, Malásia, etc. No Brasil a implantação dessa abordagem deu-se por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação e Cultura no final da década de 1990.

Entretanto, esse constructo de conhecimento acerca de gêneros foi desmembrado do modelo naturalístico de aprendizagem de língua na concepção de (Barnes, Britton e Rosen, 1971) e (Krashen 1981, 1984) os quais dominaram o ensino da escrita desde o período do final dos anos de 1970 até o final da década de 1990, que tinham a concepção de aprendizagem sustentada pelo princípio desenvolvimento psicológico. O desenvolvimento da abordagem de ensino por meio de gêneros atual tem desenvolvido uma série de perspectivas teóricas, como exemplos. Temos o modelo funcional com ênfase na construtibilidade social da língua. Essa perspectiva sofreu grande influência de M.A.K. Halliday (1978, 1985) cujo trabalho desencadeou muitas pesquisas concernentes ao ensino e aprendizagem de línguas sob escopo da linguística aplicada.

As abordagens de ensino-aprendizagem desenvolvidas nesse trabalho de pesquisa estão ancoradas nos aspectos sociais do letramento seguindo as linhas da teoria sistêmica funcional, na linguística crítica e na semiótica social de Gunter Kress (1982, 1985, 1989), que inicialmente propôs a noção de “gênero como um processo social”. Faz-se nesta pesquisa a busca para o entendimento dos problemas dos professores e alunos em face à compreensão de como a língua “trabalha”, e também a aplicação de teorias úteis para a resolução dos problemas do letramento detectado no contexto da pesquisa.

O modelo de língua destacado nesta pesquisa é baseado na concepção de que a língua é processada e entendida em forma de textos. Um texto pode ser qualquer produto de evento comunicativo, como um livro, um filme, um anúncio publicitário, uma conversa por telefone, uma conversa face-a-face, etc. O texto pode ser visto a partir de duas perspectivas centrais: algo que por si mesmo pode ser gravado, analisado e discutido; ou ainda um processo que é o resultado de uma ocasião produzida socialmente. Há aqueles que tratam o texto como um produto, versão bastante prevalente nos estudos de letramento, no entanto, para neste estudo, o texto é concebido como um processo social com vistas para o desenvolvimento das habilidades de letramentos.

Apesar dos debates ocorridos nos últimos 30 anos acerca da polarização da língua, corroboramos Knapp and Watkins (2010:14), ao dizer que “*language*

*is both natural and cultural, individual and social*”, pois tratar essa atividade humana fundamental de modo polarizado torna-se improdutivo. O progressivismo, teoria dominante no ensino de língua e letramento nos anos de 1970 e 1980, baseado nos princípios da psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget, promovia a linguagem como um fenômeno inteiramente natural e individualista, e, conseqüentemente, delegava a aprendizagem ao domínio pessoal.

Essa teoria criou uma série de problemas para os professores, pois não respondeu a indagação de como uma língua pode ser ensinada quando está totalmente dentro do domínio pessoal. Desse modo, tudo o que poderia ser feito pelo aluno seria “dar sustentação” para que ele próprio emergisse. O professor tornou-se uma espécie de facilitador das experiências de aprendizagem. Esse processo, obviamente teve o efeito desejado em um pequeno número de casos, pois a maioria dos estudantes produziu pouquíssimo desenvolvimento e aprendizagem efetiva (Knapp e Watkins, 2010).

Ao lado disso, há também a crença equivocada de que aprender a falar e aprender a escrever são processos idênticos. Aprender a falar é visto como um processo inteiramente natural, as crianças adquirem o discurso simplesmente por meio da imersão. A escrita, seguindo esse ponto de vista, pode ser adquirida por meio de um processo similar de imersão nas palavras escritas. Contudo, somente essa ação não é capaz de dar conta de todo o processo. É necessário integrar diferentes dimensões do discurso escrito, como a organização, a estrutura, a gramática, a função e o propósito do texto (Halliday, 1985).

Desse modo, imergir os estudantes na escrita por uma ou duas horas por dia seria uma estratégia inadequada de ensino e aprendizagem. Aprender a escrever envolve uma série de processos complexos que requerem uma gama de metodologias de ensino no decorrer dos estágios de aprendizagem. O discurso oral e o discurso escrito são formas de comunicação que usam como meio a língua, entretanto, de modo bastante diferente. É usual pensar-se que são simplesmente aspectos diferentes do mesmo evento, porém a escrita é muito mais do que a oralidade transcrita, por isso, é fundamental o entendimento das diferenças entre ambas.

A língua opera tanto no tempo quanto no espaço. O discurso é a base mais importante no tempo. A maior parte dos discursos é de interações entre as pessoas no decorrer do tempo: trocando informações ou sequenciando suas descrições de eventos ou de ações. Devido a esse ponto de vista, o discurso pode ser descrito como temporal, imediato e sequencial. A escrita, por outro lado, é uma inscrição, é a linguagem num meio espacial. A escrita toma a língua fora dos constrangimentos e da urgência do tempo e a arranja hierarquicamente. Na oralidade, informalmente, uma sentença vem em seguida da outra, ligadas pelas conjunções como “as, *them, and, but, when, because*” “como, então, porque,

*quando*” e outras. O discurso oral é sequenciado também por meio da entonação.

No discurso escrito, nós organizamos as frases dentro de uma sentença: a ideia principal torna-se a sentença principal, ideias subsidiadas tornam-se orações subordinadas. A lógica da sentença torna-se a lógica da hierarquia. O discurso escrito também pode ser editado, podemos voltar ao trabalho e reorganizar a página, enquanto no discurso oral nós podemos usar (*fillers*) como “huhs” e “ahs”, com o objetivo de ajudar-nos a pensar sobre o que dizer. O discurso escrito faz muito mais uso do potencial abstrato da língua, através do processo de nominalização das sentenças por meio da troca de processos verbais por novos substantivos.

No processo de ensino-aprendizagem de línguas, LM, L2 e LE, é importante tanto para o professor quanto para o aluno o entendimento de como a língua alvo funciona no discurso escrito, uma vez que a escrita difere substancialmente da oralidade. De acordo com Knapp e Watkins (2010),

*when students first start to write, their attempts closely resemble their speech. Consider the types of writing students first learn to control; texts like recounts, which are formally similar to speech. Through the process of learning to write, however, students gradually move into the more abstract, hierarchical forms that are more typical of writing* (Knapp e Watkins, 2010:16).

Do mesmo modo que pode ser problemático pensar, com base na a concepção progressivista que a língua é completamente natural, será também infundado pensar que a habilidade de produzir a língua é inteiramente social. As abordagens de ensino da escrita não podem deixar de lado a autonomia dos indivíduos, ou seja, para desenvolver a competência da escrita o professor precisar dar espaço para que o aprendente possa lidar com seu próprio potencial criativo por meio do exercício da escrita, utilizando para isso abordagens didático-pedagógicas adequadas.

Dentro dessa abordagem teórica, propomos que os modelos de gênero, de texto e de gramática reconheçam que enquanto a língua é produzida pelos indivíduos, sua forma e estrutura são determinadas socialmente. Desse modo, a implicação para o ensino é enorme, pois uma concepção extrema individualista ou criativista eliminaria o ensino, e, ao contrário, uma concepção extremamente social ou estruturalista eliminaria o individual. A perspectiva da língua como um processo social, de qualquer modo, permite-nos explicar e analisar os arranjos da língua, ou seja, os textos como estruturas gramaticais ou construções que são formados por indivíduos em contextos sociais e servem para as necessidades sociais.

Desse modo, a abordagem de gênero que ancora esse trabalho refere-se à língua como um processo e envolve principalmente o “fazer coisas”, ou seja, agir socialmente por meio da linguagem. O termo “gênero” tem sido teorizado sob

uma gama de perspectivas, incluindo os estudos literários, a cultura popular, a pedagogia, e, mais recentemente, as perspectivas de letramento. Nessa abordagem de educação para o letramento tem sido desenvolvido por paradigmas diferentes. Freedman (1994) traz uma concepção que ultrapassa os limites do próprio texto,

*First, genre is an organizing concept for our cultural practices; second, any field of genres constitutes a network of contrasts according to a variety of parameters; third, genre is place occasion, function, behavior and interactional structures: it is very rarely useful to think of it as a kind of "text"; fourth, cultural competence involves knowing the appropriateness principle for any genre, knowing the kind of margin you have with it, being able to vary it, knowing how to shift from one to another and how many factors would be involved in any such shift (Freedman, 1994: 166).*

Esse conceito não teve muita influência na esfera da pedagogia do letramento, o maior paradigma dessa área veio da escola da linguística sistêmica funcional, a qual privilegia a língua e o texto como um sistema integrado por redes e estruturas onde os aspectos dinâmicos performativos da língua se encontram. Teoricamente, os significados da língua são produzidos pelo sistema linguístico e pelas estruturas do texto. Os textos são produzidos e determinados pelo contexto social, assim, é possível identificar e determinar elementos sociais na estrutura e na gramática de textos individuais.

Em se tratando de ensino-aprendizagem de línguas, há muitas teorizações ancoradas na perspectiva de gênero bakhtiniana, na qual Bakhtin (1952/2010) foca especialmente no uso da linguagem.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 1952/ 2010:262).

Ao adotar a concepção de língua proposta por Bakhtin (1952/2010), os professores inferem o ensino-aprendizagem pautado nas ações de linguagem propostas pelos gêneros como forma de agir socialmente, não tendo a língua apenas como uma forma de comunicação social. Isso dá respaldo para a abordagens de ensino ancoradas na língua como recurso a serviço da comunicação e da interação. Do mesmo modo, Bakhtin (1952/2010) nos diz que a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se complexifica um determinado campo.

Nesse contexto, são também inesgotáveis os insumos para o ensino-aprendizagem de línguas, língua materna (LM) segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), num campo no qual importa dizer que o ensino de gêneros (textuais/discursivos) deve estar pautado em concepções teóricas enraizadas e firmes, que possam dar conta não apenas da diversidade de gêneros presentes em nossa sociedade, mas também da compreensão acerca da apropriação do conhecimento pelos aprendentes da essência conceitual dos gêneros, ou seja, como desenvolveram-se, como são utilizados, o seu papel nas relações de interação dentro da sociedade.

Na diferenciação bakhtiniana entre gêneros primários e secundários não há a intenção em minimizar a heterogeneidade dos gêneros discursivos, pois a diferença essencial entre eles não se trata de uma diferença funcional, uma vez que os gêneros discursivos secundários ditos complexos, como os romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicitários, etc., surgem nas condições de convívio social mais complexo e mais desenvolvido, entretanto, no processo de formação reelaboram os gêneros primários, ou seja, aqueles utilizados nas nossas relações mais imediatas no dia-a-dia. Quanto ao ensino da língua, Rojo (2013) nos diz que,

As escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências nesses tempos, em especial a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade. No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos com textos, usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano. Ao invés da gramática como norma para a língua padrão, uma gramática contrastiva que permite atravessar fronteiras (Rojo, 2013:17).

A asserção dá-nos o entendimento de que, no nosso contexto atua, que há a necessidade de uma educação linguística adequada ao indivíduo multicultural, ou seja, aquela que possa trazer aos alunos projetos de futuro que considerem diversas dimensões, como a diversidade produtiva no âmbito do trabalho, o pluralismo cívico no âmbito da cidadania e as identidades multifacetadas no âmbito da vida pessoal e ainda no âmbito da produção cultural.

Tem-se a impressão de que os indivíduos foram, de certo modo, privados do desenvolvimento de competências, e, por conta disso, é necessário uma busca de soluções para problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e do discurso. A elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil aos atores sociais em um contexto de aplicação. Podemos dizer que um dos contextos de aplicação com um número grande de

problemas é a educação linguística brasileira, em se tratando do ensino de língua materna e de línguas estrangeiras.

No domínio desses problemas inserem-se os baixos índices de letramento da população, as práticas escolares e extraescolares de leitura, as capacidades de produção e compreensão de textos, nas línguas estrangeiras e no acesso e uso das tecnologias de comunicação e informação. De acordo com Rojo (2008), a população brasileira tem sofrido diversos tipos de privação linguística e cultural, na escola e fora dela. Por isso é necessário fazer-se articulação entre as teorias e as práticas em sala de aula, tendo em vista os objetivos de proporcionar ao aluno possibilidades de inserir-se e integrar-se na sociedade letrada.

Nesse sentido, as discussões acerca das teorias de gêneros têm o papel de articular dentro da própria linguística aplicada vários pontos de vistas em diferentes investigações, isso ajuda a construir o conceito de gêneros de discurso, ou, se preferir, gêneros de textos numa perspectiva transdisciplinar, levando, posteriormente, à discussão do ensino e da didática da língua materna, da segunda língua e da língua estrangeira.

Na perspectiva de gênero como um modelo de processo social, de acordo com a linguística crítica de Kress (1993) foi possível desenhar premissas para o contexto educacional, delineando tais conceitos:

- as formas dos gêneros são resultados do processo de produção social.
- devido à estabilidade das estruturas sociais, os textos são produzidos em instituições sociais específicas, resultando em gêneros com certo grau de estabilidade e de persistência com o passar do tempo.
- os textos em suas formas genéricas não são produzidos desde o início a cada vez que o indivíduo expressa o seu conteúdo, ao contrário, os efeitos da ação de agentes sociais atuam nos limites da história social e contém contextos particulares, utilizados junto com o conhecimento acerca de tipologia genérica.
- a proveniência social dos gêneros, eles transmitem e dão acesso a diferentes graus e tipos de poder social.
- os gêneros possuem características específicas que não são completamente determinadas ou controladas pelos usuários da língua.
- o conhecimento das características dos textos e o seu papel e poder social podem e devem ser parte do currículo escolar.

Dentro da perspectiva teórica da língua dentro da abordagem funcional, a língua é materializada por meio do texto. Como descrevem Knapp e Watkins (2010)



*Language is always produced, exchanged or received as text; that is, language as a system of communication is organized, as cohesive units we call texts. A text is any completed act of communication such as a greeting between friends in the street, a television advertisement, a novel, or a film and so on. As far as speech and writing are concerned, a text stands alone as an act of communication (Knapp e Watkins, 2010:29).*

Desse modo, os diferentes gêneros textuais/discursivos possuem características diferenciadas, dependendo dos objetivos de cada um. Por exemplo, uma poesia possui características diferentes de um artigo científico, porque cada um tem propósitos linguísticos-comunicativos diferentes. Os textos podem ser classificados e agrupados de muitas maneiras mantendo a orientação da ordem do domínio discursivo, que de acordo com Marcuschi (2008) constitui muito mais do que um princípio de classificação de textos, indica instâncias discursivas, como, por exemplo, discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc. Ou seja, não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que lhes são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas.

Posto isso, insistimos que o ensino-aprendizagem de LM e LE sustentado pelos gêneros proporcionam aos aprendentes a competência para interagir e transitar por todas as instâncias sociais estabelecidas na atual sociedade.

## **1.5 Multilinguismo e Multiletramentos**

### **1.5.1 O Papel do Ensino e o Multilinguismo**

As discussões e debates acerca do multilinguismo têm encontrado ressonância em seu aspecto social e entrelaçando-se com os aspectos sociológico e psicológico dos falantes da língua em questão. Em nossa atual sociedade multicultural podemos fazer um entrelaçamento entre o multilinguismo e o multiculturalismo, uma vez que há uma motivação pela aquisição da segunda língua em vistas da possibilidade de imersão no conhecimento de outra cultura.

A introdução de outras línguas, ou o uso inconsciente em nosso uso diário diferente de nossa língua materna é um ato tão espontâneo que algumas vezes passa despercebido pelos próprios usuários, como exemplo, no convívio do dia a dia quando os alunos utilizam a língua inglesa, porém, o fato de já terem incorporado certas palavras da língua em seu léxico, deixam de percebê-las como língua estrangeira.

De acordo com Edwards (1995), a escola é uma arena na qual esses assuntos têm sido tratados frequentemente, pois é um dos seus papéis educativos. Entretanto, ainda é necessário que se expanda os horizontes do

multilinguismo e do multiculturalismo para o multidialetismo e o multi-subculturalismo, considerando que a escola lida com diferentes línguas e culturas e é também um ponto de contatos para os dialetos dentro de uma dada língua ou de subgrupos dentro de uma cultura peculiar. O ponto de interesse deve estar focado na consciência das escolas como principal agente linguístico e de políticas educacionais que possam compreender as complexidades existentes e evitar a discriminação.

Podemos considerar previamente que as línguas se interpenetram e misturam-se, isso porque a existência de muitas línguas ao redor do mundo implica a existência de muitas culturas. Do mesmo modo a inter-relação entre as línguas e os seus falantes criam tanto interesse quanto tensões. Para entendermos como se dá esse processo, podemos iniciar refletindo acerca das várias culturas: como elas conectam-se, interpenetram-se e entram em conflito umas com as outras? De fato, devido à proximidade existente entre língua e cultura pode-se perceber que os temas contato linguístico e contato cultural, por vezes, são apreciados como se fossem únicos. Os debates em torno da língua refletem grandes ansiedades culturais, em que a língua é de fato um artefato conveniente que amplia a preocupação social. As políticas que reconhecem mais do que uma língua, são dirigidas, muitas vezes, pela política da necessidade de não indicar a convicção filosófica sobre o valor do multilinguismo.

Por outro lado, existe um forte e desinteressado apoio ao pluralismo linguístico e cultural, algumas vezes fortalecidos devido à percepção de que há algum tipo de ameaça de surgir uma monocultura global. Nós poderíamos discutir as funções das identidades que circulam pelos grupos de línguas e de culturas específicas, entretanto, a maior preocupação tem sido em torno das raízes disso tudo e a ligação filosófica entre o ambiente, as posições ecológicas e o corrente interesse para com o multiculturalismo não tem se tornado muito clara. Além disso, se hoje em dia há uma força mais ampla em relação à manutenção e proteção das culturas, isso pode ser visto como um risco de assimilação, uma vez que há medos contínuos, nem sempre de proveniência nativista ou racista, mas de fragmentação social, da diluição da política pública comum e da força indesejável proporcionada por grupos étnicos ou nacionais. Muitos desses problemas podem ser vistos de modo mais transparente nos países que recebem muitos imigrantes, como do caso do Brasil por seu próprio histórico de formação e construção de uma nação, como parte do novo-mundo tem origens multiétnicas e multiculturais.

De qualquer modo, os países que têm como língua oficial apenas uma língua, como no caso do Brasil tem adotado o ensino de língua estrangeira nas escolas de ensino básico, em alguns casos desde o 1º ano do ensino fundamental e em outros a partir do 5º ano do ensino fundamental. Segundo os parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira, (PCNLE, 2010),

o distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua auto percepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ela aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diferentes de organização política e social (BRASIL, 2010, p.19).

Os documentos oficiais que têm a função de dar coordenadas à educação brasileira nos chama à atenção para a necessidade de conhecer outros valores culturais, como forma de conhecer a si mesmo e interagir em outras culturas por meio do conhecimento de línguas.

O impulso que o multiculturalismo dá na educação é muito positivo, pois ajuda na propulsão de um ambiente politicamente correto, melhorando até mesmo o conhecimento da própria língua materna. Esse impulso na educação não pode deixar de ser utilizado para conscientizar as crianças sobre as variedades existentes ao redor do mundo, elas precisam ter consciência, por exemplo, que existe um microcosmo em sua própria sala de aula, para então inculcar o respeito intercultural, numa forma de baluarte contra o racismo e a intolerância.

A escola enquanto instituição social reconhece que a aquisição de outras línguas é um marco no papel da educação, e que, há a necessidade de expansão das capacidades linguísticas em muitos contextos, e a sala de aula é o local mais óbvio no qual tal tarefa deve ser realizada. Reciprocamente, onde a necessidade de expansão não é reconhecida, as escolas acabam por ter o papel de agir isoladamente dentro o meio social, e este simples fato decorre na grande disparidade observada no sucesso ou no insucesso do ensino-aprendizagem de línguas, em escolas mais periféricas e comunidades menos conscientizadas acerca da abertura que o conhecimento de línguas pode proporcionar ao cidadão.

Nesse contexto, precisamos nos preocupar realmente com o ensino/aprendizagem de línguas nas escolas de ensino básico, dada que consciência geral gerada entre os professores por meio de conhecimento acerca de pesquisas com resultados positivos em torno do multiculturalismo. Isso tem ajudado no ensino de alunos com cultura monolíngue ainda no ensino de 2ª língua, particularmente no que se refere à consciência linguística, no uso da língua para fins sociais.

Entre as razões do crescimento do interesse pelo multilinguismo e pela educação multilíngue está o entendimento da importância da aprendizagem de línguas para os fins de negócios e da comunicação intercultural, e a consciência do valor das línguas minoritárias para o equilíbrio saudável da sociedade. O governo e as instituições educacionais, em geral, estão dando mais apoio ao multilinguismo, desse modo, o conhecimento de línguas estrangeiras tem aumentado e tem sido reconhecido como um ponto positivo para os cidadãos. De acordo com Lasagabaster e Huguet (2006:234) *“language learning in a*

*multicultural society can be very useful to promote tolerance, help people join in public life and mitigate racism and xenophobia*”, É justamente o trabalho educativo centrado nessa concepção que esperamos de nossas instituições de ensino.

No contexto de aprendizagem de línguas devemos centrar também nossa atenção em torno do conhecimento prévio existente na língua alvo. Ringbom (2007) afirma que muitos pesquisadores dentro da área do multilinguismo são consensuais em defender que o conhecimento prévio e experiência na aprendizagem são essenciais para a aprendizagem e deve ser usada pelo menos timidamente pelos professores de línguas em sala de aula. Quando nós aprendemos algo novo, como uma língua estrangeira, tentamos conectar isso com outros elementos linguísticos ou outros conhecimentos que já possuímos.

De fato, a afinidade pré-existente com a língua alvo deve ser utilizada, entretanto, se não houver esse auxílio à aprendizagem, o próprio professor poderá criar estratégias que aproximem o aprendente da língua, como, por exemplo, buscar uso de estrangeirismos no ensino de língua inglesa para falantes de português como 1ª língua, no caso dos brasileiros, o uso de expressões aportuguesadas, a considerar aquelas provenientes dos avanços na tecnologias de informação e comunicação que tornaram a língua inglesa como uma *global language* entre seus usuários, pois sabemos que em situações efetivas de aprendizagem os aprendentes estabelecem “*links*” e conexões muito relevantes, utilizando como artifício aquilo que é familiar na língua para a partir daí, criar uma base de suporte à construção do novo conhecimento.

É consensual também a necessidade do ensino de língua de maneira transdisciplinar, ou seja, a língua estrangeira não pode ser vista de modo isolado no currículo escolar, de acordo com os PCNLE (2010),

Há ainda outro aspecto a ser considerado, do ponto de vista educacional. É a função interdisciplinar que a aprendizagem de Língua Estrangeira pode desempenhar no currículo. O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social (BRASIL, 2010:37).

Entretanto, em se tratando dos vários aspectos da aprendizagem de línguas, é importante ressaltar a questão da atitude dos professores, pois se a atitude dos professores em relação à língua for positiva, ou, ao contrário, negativa, irá influenciar no nível de performance dos alunos.

De acordo com Lasagabaster e Huguet (2006:248),

*Sometimes teachers are not fully aware of their own attitudes. Thus, while investigating teachers' linguistic attitudes provides useful information to researches, it can also make teachers think about their attitudes reflectively. These attitudes are nonetheless mostly positive.*

Felizmente, Temos lidado com a perspectiva de que na maioria dos contextos educacionais os professores possuem atitude positiva frente as questões de ensino-aprendizagem de línguas, tendo em consideração que há suporte social para a formação desse conceito.

Um outro fator determinante na aprendizagem de línguas é a motivação. De acordo com Kormos *et al* (2011), há um grande número de estudos que tem destacado a importância do papel do autoconceito de motivação. Dentro dessas perspectivas a motivação interage com o cognitivo e com as características afetivas do indivíduo. Há três fatores que influenciam diretamente o comportamento motivacional para se aprender uma dada língua: o cognitivo, o afetivo e o social.

As pesquisas no campo da motivação para a aprendizagem de segunda língua têm um histórico acumulado, começando por Gardner e Lambert's (1959) *apud* Kormos *et al* (2011) com trabalhos pioneiros em contextos bilíngues. Há, ainda trabalhos de pesquisa acerca de motivação no campo da psicologia educacional. Em ambos os estudos, as metas, as atitudes e as próprias crenças são utilizadas como constructos centrais. A motivação explica por que as pessoas selecionam uma atividade em particular, quanto de seu tempo persiste nessa atividade e quanto de esforço investe para atingir seus objetivos. Esses três componentes da motivação correspondem às metas de iniciação e manutenção do esforço para aprendizagem, que pode variar de acordo com a meta estabelecida por cada aprendente.

Masgoret e Gardner (2003) fazem a diferenciação entre meta instrumental, a qual está associada com os valores utilitários de falar outra língua da meta integrativa, que expressa o desejo do estudante de aprender uma língua para que possa tornar-se integrado na cultura da língua alvo. No século XXI, o inglês tornou-se uma língua internacional, servindo como língua franca no mundo globalizado (Widdowson, 1993); diante disso, o inglês tem separado de seus falantes nativos e conseqüentemente tem emergido uma nova meta de aprendizagem, a postura internacional que inclui interesse em contatos estrangeiros e internacionais, seja por fatores de trabalho ou de estudos, fazendo com que as pessoas interajam interculturalmente, o que reforça o papel da escola oferecer insumos para que o aprendente atinja a competência comunicativa.

### **1.5.2 Multiletramentos na Escola**

Em certo sentido, pode-se dizer que a escola tem ampliado seu papel dentro da sociedade, saímos da função de alfabetizar para desempenhar a tarefa

de letrar o indivíduo no sentido autônomo e social. Todavia, com os novos avanços dentro do contexto social, já não basta letrar, é preciso também multiletrar os nossos estudantes para que possam interagir em todas as instâncias sociais. De acordo com Zammit (2011), a sala de aula pode ser o local onde os estudantes veem a educação como um potencial, ou seja, uma fonte proveitosa para ser empregada em suas vidas. Alternativamente, pode ser também o local no qual os estudantes passam a ficar convencidos de que a escola não foi elaborada para eles. Infelizmente, é o local onde muitos estudantes de baixa-renda ficam desiludidos com a aprendizagem, pois é também na escola que as mensagens transmitidas por meio do discurso sobre o currículo, sobre as práticas pedagógicas e de avaliação reforçam o desengajamento para a aprendizagem ao invés de encantá-los por meio da educação.

O ensino de línguas, LM e LE, dentro das exigências da produção de gêneros textuais, quando realizado de modo alheio ao conhecimento do estudante, pode agir como mais uma porta aberta para a marginalização, ampliando os conceitos de que a escola realmente não é um local para esse sujeito. Esse sentimento de alienação aumenta devido ao insucesso experimentado nas aulas tradicionais, ou seja, os estudantes não encontram afinidades com a escola, não se reconhecem como parte dela. Assim, o desafio para os professores de escolas com problemas sociais é fazer mudanças no currículo, na pedagogia e nas práticas avaliativas para que possam incluir em suas práticas de sala de aula concepções que cumpram o papel de legitimar as práticas de letramento para seus alunos, ou seja, os estudantes precisam ver a si mesmos como aprendentes, com habilidades em potencial.

Há uma série de pesquisas que buscam por o conceito de multiletramento em prática, de acordo com os conceitos de Zammit (2011,) podemos considerar produtivas as abordagens de ensino por meio da multimodalidade de textos, a pedagogia do multiletramento, os novos ambientes de aprendizagem, os novos quadros curriculares e pedagógicos, etc. Cada uma dessas abordagens foi produzida com foco para o ensino-aprendizagem, são similares em suas bases teóricas. Todas pretendem ser o que chamamos de “pedagogia transformadora”, as quais, dão ênfase para quatro áreas:

- (1) *Explicit teaching;*
- (2) *The flexibility of the pedagogical stages;*
- (3) *The need to teach the metalanguages and affordances associated with different modes of representation and mediums so that the teachers and students can explicitly describe and talk about them, and*
- (4) *Scaffolding students into independent creation of multimodal texts or artefacts (Zammit, 2011:204).*

A premissa da abordagem do multiletramento dá ênfase ao discurso em

sala de aula e diz que deve haver mudanças no sentido de capacitar os estudantes a verem si mesmos como letrados, estreitando assim os laços entre os professores e os alunos com objetivo de produzirem os textos de leitura e escrita previstos no currículo, entretanto, com uma pedagogia mais engajada.

Além disso, outros fatores motivacionais para a implementação das abordagens da pedagogia do multiletramento são os contínuos avanços no que concernem às tecnologias de comunicação, fato que requer dos indivíduos maiores competências de letramento. Desse modo, a abordagem de multiletramento é utilizada para envolver os professores e o ensino no processo de práticas associadas com o intuito de criar um ambiente de aprendizagem em aspecto múltiplo, ou seja, de aprendizagem multimodal, no qual o conhecimento acerca de letramento digital é considerado como parte do desenvolvimento do multiletramento pelos estudantes quando a tecnologia é empregada como um meio de comunicação.

De acordo com Kress (2003), com o uso crescente das tecnologias de informação e de comunicação (TICs) como parte de nossas vidas diárias, a necessidade de tornar-se multiletrado para que possa participar por completo na sociedade tem sido constante. A necessidade de os estudantes tornarem-se multiletrados, na verdade, é uma expansão desse contexto. Entretanto, os avanços tecnológicos não podem ter o papel de deixar ainda mais em desvantagem aqueles estudantes que já estão inseridos num contexto social menos favorecido.

Segundo com Zammit (2011),

*Simply using a multiliteracies approach does not guarantee improved learning outcomes, engagement of students in learning or a change in the message systems in the class. It is proposed that three need to take place: (1) a change in the pedagogic discourse; (2) concurrent changes in practices in the classroom; and (3) the messages that students receive about themselves (Zammit, 2011:205).*

Contudo, sabemos que fazer mudanças na pedagogia para que possa alcançar um nível de aprendentes mais engajados e aumentar suas performances acadêmicas não é tarefa fácil para os educadores, um dos empecilhos para tal proposta seria o nível de resistência dos próprios alunos em sala de aula. Esses alunos podem rejeitar as abordagens com ênfase nas qualidades intelectuais em favor da pedagogia tradicional, repetitiva, não desafiadora, simplesmente porque estão habituados a não se engajarem intelectualmente em busca de conhecimento.

A esse problema, Bernstein (1990, 1996) dá uma resposta denominada princípio da recontextualização, isto é, o conhecimento dentro da prática de letramento deve ser construído por meio do discurso em sala de aula. Assim,

antes do professor selecionar a pedagogia, o currículo ou a forma de avaliação ele interage como os alunos e reforça a importância do conhecimento e qual sua função, ou seja, usar o que denominamos de pedagogia do discurso. Essa pedagogia é utilizada de fato quando o conhecimento é recontextualizado e operacionalizado na sala de aula durante a interatividade. Desse modo, as regras de recontextualização irão variar de acordo com o discurso pedagógico específico realizado em sala de aula. Essa abordagem é sugerida principalmente porque o currículo e a pedagogia tradicional têm falhado em auxiliar os estudantes a desenvolverem os letramentos necessários em nossa sociedade.

Rojo (2012) propõe que a necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres<sup>24</sup>. Um grupo de pesquisadores de letramentos reunido em Nova Londres em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*.

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola assumir a tarefa de dar sustentabilidade para a aquisição dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, devido às novas tecnologias de informação e comunicação, mas também devido à necessidade de incluir nos currículos a grande variedade de culturas presentes em sala de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural.

Assim, de acordo com Rojo (2012), os multiletramentos caracterizam-se diferentemente dos conceitos de letramentos múltiplos, pois estes somente apontam para a multiplicidade e variedade das práticas letradas valorizadas ou não nas sociedades em geral. O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Nesse contexto, abre-se o questionamento sobre a necessidade de utilizar a pedagogia dos multiletramentos. O Grupo de Nova Londres, no ano de 1996, já propunha alguns princípios de como encaminhá-la, pautada em alguns objetivos, como exemplo, habilitar o usuário com recursos funcionais, transformar o cidadão em criador de sentidos, habilitá-lo como analista crítico e transformador. Sabemos que criar essas competências já não basta, pois é necessário pensar também num enquadramento de letramentos críticos que busquem interpretar os contextos sociais e circulação e produção que visem uma prática situada.

---

<sup>24</sup>Dentre eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.



A intenção de incluir-se os multiletramentos como encargo da escola está em criar propostas pedagógicas que atendam as necessidades da sociedade contemporânea, levando em conta a grande variedade de culturas presentes nas salas de aulas do nosso mundo globalizado, que em alguns casos é caracterizado pela intolerância e pelo desconhecimento de valores sociais e éticos.

### **1.5.3 O Ensino da Leitura**

Na cultura escolar tradicional no Brasil ficou convencionado que ler consistia em fazer uma paráfrase de um texto, obedecendo ao comando estipulado pelo professor, ou seja, de recontar aquilo que tinha acabado de ler. Com o passar do tempo, já na segunda metade do século XX, a matrícula do aluno nas escolas de ensino regular torna-se constitucionalmente obrigatória, ampliando-se as ofertas de vagas, contexto no qual o trabalho com a leitura passa por alterações, entretanto, com efeito contrário ao que se espera da educação, pois decresce a preocupação com a compreensão leitora.

No atual sistema de ensino, com o advento dos exames nacionais de avaliação, como, por exemplo, o SAEB, volta a crescer a preocupação com as fragilidades na aprendizagem de leitura, pois a maioria dos alunos avaliados, encontra-se em níveis abaixo do desejável. Com isso, surgem grupos de pesquisa conduzidos pelas universidades com o intuito de trazer propostas que auxiliem a mudar esse o quadro de desigualdades educacionais, presente principalmente nos grupos socialmente menos favorecidos e especificamente com menores níveis de letramento.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2012),

Conforme a sociolinguística e disciplinas afins têm demonstrado desde meados do século passado, os estudantes provenientes de grupos minoritários ou socialmente em desvantagem enfrentam grandes dificuldades para acompanhar com êxito os currículos escolares, em cuja base estão os conhecimentos próprios da cultura letrada (Bortoni-Ricardo 2012:13).

Desse modo, a disciplina de sociolinguística assume o papel de ajudar na compreensão e nas soluções dos problemas abordados, tomando o conceito da perspectiva das práticas sociais de letramento de acordo com Street (1984) no que se refere ao uso social da leitura e da escrita. Street e Leung (2010) afirmam que no campo de estudos da linguagem e em particular na educação linguística referente aos estudos de letramento, tem havido uma expansão do conceito de suposições dominantes nas quais a língua poderia ser conceituada e ensinada como se fosse independente do conceito social. Seguindo essa mesma linha teórica, o trabalho de Dell Hymes (1972b,1974), intitulado *The Ethnography of Communication*, influenciou não somente os conceitos de linguagem, mas

também deu ênfase em como os aspectos sociais podem influenciar os ambientes linguístico e educacional.

Boyce (2013) relata em sua pesquisa, de acordo com as informações do *Department of Health and Human Services* (DHHS) de 2003, os baixos resultados deflagrados no painel nacional das línguas minoritárias de crianças e jovens, tais como dificuldades significantes em compreensão leitora das crianças em idade escolar. A pesquisadora afirma que,

*Young, Latino dual language learners in the US face many factors that could contribute to poor language and literacy outcomes such as growing up in poverty or low-SES environment [...]. Poverty has long been associated with poor academic outcomes for children. Living in poverty predicts lower intelligence scores and cognitive functioning, less academic achievement, and more social-emotional problems even after accounting for family characteristic such as maternal education. These impacts are greater for children from families whose living conditions are persistently below the poverty threshold than for those who experience occasional or temporary poverty* (Boyce, 2013:2).

Dentro dos conceitos de letramento e das finalidades da leitura, há um consenso entre linguístas e professores de que a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento, refletir sobre a sociedade e exercer o seu papel social no contexto da cidadania, pois é a via de acesso ao conhecimento de mundo e a informação em todos os aspectos. Entretanto, os diversificados conceitos acerca do conceito de leitura, entrecruzam-se em suas essências. Orlandi (1988) diz-nos que a leitura é ao mesmo tempo uma questão linguística, pedagógica e social, sendo papel da escola e dos professores propiciarem as condições necessárias para que nossos alunos tornem-se leitores autônomos, com domínio dos mecanismos com os quais lidamos quando lemos e escrevemos.

Marcuschi (2008) afirma que a compreensão de um texto não é uma atividade natural nem de herança genética, nem uma ação isolada no meio da sociedade, pois exige habilidade, interação e trabalho. Compreender não é apenas uma ação linguística e cognitiva, é uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade.

Freire (1989) conceitua a leitura como um processo que envolve a compreensão crítica, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa da leitura de mundo. E, por sua vez, precede a leitura da palavra; por isso a leitura é um processo contínuo, pois a leitura de mundo nunca se esgota. A compreensão do texto a ser alcançada implica a percepção entre o texto e o contexto.

Solé (1998) aborda a importância da leitura, onde poder ler é ter habilidade de interpretar textos escritos de diversos tipos, com diferentes intenções e objetivos, fatores que contribuem de forma decisiva para a autonomia do indivíduo na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que possamos nos movimentar com certas garantias em uma sociedade letrada.

Preto-Bay (2007) afirma que nossa sociedade moderna sempre foi marcada por fatos sociais produzidos e registrados por meio de textos escritos. No nosso atual contexto, na era da informação, definida pelo acesso e pelo controle de tecnologias e de redes-chave e pela circulação de grandes quantidades de dados quase sempre na forma escrita, a produção e o consumo de textos revelam-se progressivamente como catalisador social e meio de participação e acesso a fontes de conhecimento e de poder. Trata-se não somente de saber ler e escrever, de saber registrar e decifrar os aspectos linguísticos de um texto, mas também de compreender e saber estabelecer relações sociais através do texto.

Assim, a possibilidade de comunicação por meio de textos é mais do que a capacidade de leitura de símbolos linguísticos numa página, o que um texto diz e comunica socialmente podem ter realidades e ideias completamente distintas. O intercâmbio real entre um autor e um leitor é baseado num passado social e cultural partilhado. Então, ler é interpretar duas realidades diferentes. Para saber realmente ler é necessária a interpretação contextualizada no tempo e no espaço.

Scholze (2007) reafirma essa perspectiva de acesso aos meios sociais pela leitura, pois aqueles que detêm a competência da leitura e da escrita podem circular mais facilmente numa sociedade letrada, participando mais ativamente na produção dos bens culturais. Nas aulas de leitura e escrita os alunos aprendem mais do que o domínio dos códigos de textualização; é possível aprender também a construir identidades a partir das representações do ser humano e do mundo que estão presentes nos textos que leem.

Mortatti (2004) concebe a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas. A apropriação e a utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, tanto do ponto de vista do indivíduo quanto do grupo social de seus estados sociais. Distingue leitura e escrita como processos que envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino e aprendizagem, que podem ser compreendidos nas dimensões individual e social. Enfatiza, principalmente, que ler mobiliza um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Ler, é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, é também um processo de construção da interpretação de textos escritos.

Entretanto, além de conhecer os conceitos construídos por meio de pesquisas em linguística, é necessário aplicá-los no ensino-aprendizagem, no caso em particular desta pesquisa, especificamente em sala de aula de língua portuguesa e língua inglesa.

Segundo Cooper e Kiger (2006) há muitos estudantes que possuem diferentes dificuldades em leitura, tais como com a língua oral, com a consciência fonêmica, com o vocabulário, a compreensão, a motivação e inúmeros fatores que atrapalham o progresso da aprendizagem. Um único estudante com dificuldades pode apresentar déficit em uma dessas competências ou em várias, isso quer dizer especificamente que nenhum aprendente de leitura é igual ao outro.

Entretanto, poderemos tratar os problemas de leitura como algo passível de ser superado. Uma das metodologias para o alcance dessa meta é ajudar os alunos por meio das instruções corretas, isto é, direcionando as atividades de aprendizagem justamente para o ponto no qual o estudante precisa desenvolver-se, focando nas fraquezas e nas habilidades que precisam ser superadas. Há também os benefícios de criar-se um projeto de intervenção, isto é, intervir especificamente onde há a lacuna de competência no processo de leitura.

É atribuída à escola a missão de transformar os indivíduos em cidadãos letrados e competentes, portanto, há que se pensar numa abordagem de ensino que atenda a essa meta, que consiga dirimir as possibilidades de fracasso no processo de aprendizagem. A melhor maneira de fazê-lo será por meio de um ensino seguro e pautado numa concepção de linguagem bem fundamentada. Partimos do princípio de que linguagem é interação, isto é, na concepção interacional (dialógica) da língua na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, “sujeitos ativos que- dialogicamente- constroem-se e são construídos no texto” (Koch e Elias, 2008:34). Assim, os professores devem estar munidos de conhecimento sobre o próprio sujeito aprendente, ou seja, o aluno, em relação a habilidades e competências como: nível de leitura, língua oral, compreensão leitora e fatores físicos e psicológicos, para que a partir de então possa escolher os gêneros textuais adequados e proceder à avaliação do progresso dos alunos.

Quanto ao nível de leitura, o professor precisa conhecer o estado de conhecimento no qual se encontra cada aluno, tais como níveis independente, instrucional ou elementar. Essa avaliação pode ser obtida por meio da exposição dos alunos à leitura e compreensão de textos variados para a execução da avaliação diagnóstica. As informações obtidas pelo professor irão ajudar na decisão sobre que níveis de textos devem ser selecionados para o início do projeto de ensino de leitura, e, ainda em que nível de competência leitora está cada um dos estudantes para que possa ser dada atenção especializada às necessidades individuais. Os dados obtidos servem também para que seja feito o planejamento

de um plano de ensino que atenda às metas de desenvolvimento do letramento dos indivíduos.

A língua oral é a base para a aprendizagem da leitura. É necessário determinar que nível de vocabulário oral cada estudante apresenta, se é capaz de expressar-se acuradamente e efetivamente, e, ainda como escuta dos outros colegas. As observações em sala de aula são a melhor forma de obter essas informações, dando-se a cada aluno a oportunidade de falar sobre si mesmo, podendo, dessa forma, observar como os alunos usam a língua. Esses dados irão ajudar o professor a perceber o conhecimento de cada estudante, o seu vocabulário e a língua oral que utiliza. Desse modo, ajuda a avaliar como e quanto o estudante precisa desenvolver a língua na modalidade oral.

Na área da compreensão, é preciso que o professor conheça o nível geral de competência do aluno e ainda sua habilidade de utilizar estratégias importantes para compreender o texto, como, por exemplo: a visualização, o monitoramento, a inferência, a identificação de informações importantes, formulação e respostas às questões, o resumo e a síntese. A seleção e o uso de uma ou mais estratégias depende do nível de leitura no qual se encontra o aluno. Por exemplo, se o estudante está num nível de leitura inicial irá acessar poucas estratégias, como a identificação de informações importantes, de inferência e de síntese. Já os estudantes que se encontram no nível de compreensão mais geral poderão determinar mais facilmente a leitura mais informal, como por exemplo, a habilidade de recontar o texto lido. A percepção dessas habilidades estratégicas pode ser determinada por meio da atividade de leitura, pelo estudante, do texto apropriado ao seu nível de competência.

Entre os fatores físicos e psicológicos que podem afetar a aprendizagem da leitura estão o ambiente doméstico, a visão, a audição, o estado geral de saúde, o interesse e a atitude. Se o estudante apresenta problemas em alguma dessas áreas, e afetar diretamente o desenvolvimento das habilidades de leitura. Por isso, o professor precisa ter a consciência para poder ajudar especificamente cada um, e caso não seja possível de acordo com as próprias competências profissionais, é necessário buscar a ajuda de outros profissionais, como médicos, psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos, etc., formando uma equipe multidisciplinar.

O professor deve fazer a escolha prévia dos gêneros textuais adequados para o grupo, ou seja, a turma toda e para o aluno individualmente. Isso não significa que o aluno não deverá ter acesso aos diversos gêneros textuais existentes em nossa sociedade, ou que deva haver uma espécie de facilitação dos textos, modificando sua estrutura para que os alunos possam compreender com maior facilidade; significa que os alunos devem ser expostos aos textos de uma forma dita progressiva, acessando os textos mais fáceis no início da aprendizagem, avançando os níveis de dificuldade no decorrer da aquisição de conhecimentos. Há também a indicação de que a escolha dos textos, a

princípio, esteja ligada ao contexto mais imediato dos estudantes, advertindo para que não se restrinja a gama de textos que devam ser selecionados para a ampliação do conhecimento de outros contextos e de outras culturas.

Para todos os projetos de ensino de leitura o professor deve avaliar continuamente o progresso obtido pelos estudantes, monitorando o desenvolvimento do conhecimento das estratégias de leitura dos alunos e a aplicação dessas estratégias e habilidades na leitura dos textos, apresentando os graus progressivos de dificuldades.

O professor pode determinar se o estudante está desenvolvendo seus conhecimentos acerca das estratégias de leitura por meio do monitoramento de cada área no projeto de trabalho diário no ensino-aprendizagem. Isso também pode ser feito através da observação de amostras de leituras diárias de textos selecionados pelo professor. É uma atividade para ser realizada periodicamente e com certa constância em sala de aula.

A aplicação das estratégias e habilidades de leitura em textos com dificuldades crescentes servem para determinar se os estudantes estão se apropriando dos conhecimentos de leitura por meio da prática leitora de textos do cotidiano que se apresentam nas nossas comunicações escritas no dia a dia da vida social. Desse modo, os níveis de proficiência alcançados devem ser avaliados periodicamente para o desenvolvimento de novos programas de ensino e aprendizagem de leitura de acordo com a especificidade de cada turma e de cada indivíduo.

#### **1.5.4 O Ensino da Escrita**

Ao pensarmos acerca do ensino da escrita, conseqüentemente formulamos atividades pedagógicas ancoradas na concepção de língua que elegemos como adequada ao contexto de ensino-aprendizagem. Mas cabe ressaltar que as abordagens de ensino de escrita passaram por um processo de mudanças nos últimos 30 anos, trazendo alterações no currículo e na pedagogia de ensino, saindo de um modelo de linguagem centrado na teoria progressiva na qual o aluno tinha o papel de desenvolver-se quase de modo autônomo na aprendizagem, para a teoria que envolve a modalização do contexto e do texto. Mais do que isso, as abordagens de ensino desenvolvidas pelo psicólogo social Vygotsky e seguidas por Halliday (1975) e Painter (1991), dão ênfase à necessidade de maior direcionamento por parte dos professores para a aprendizagem da escrita.

Vygotsky ([1934]1996) estabeleceu que a instrução é uma das principais fontes para a formação dos conceitos do aluno, além de ser uma força poderosa em direção de sua própria evolução, ou seja, determina o destino da criança em

seu desenvolvimento mental total. A partir da formulação denominada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o autor descreve a lacuna entre o atual desenvolvimento pela criança, determinado pela capacidade de solução de problemas e o desenvolvimento potencial que pode ser alcançado pela criança quando assistido, no caso, pelo professor. Esta abordagem teve ressonância nas pesquisas de Halliday (1975) e de Painter (1991) que demonstraram que o modo por meio dos quais os pais ou os cuidadores dão suporte às crianças na construção de textos falados acaba por dar suporte ao uso da linguagem.

Fazendo-se a transposição para o ensino do texto em sala de aula, tem-se a intenção de modelar o currículo de modo a construir uma abordagem efetiva para o ensino da escrita, tendo como base, essencialmente, a teoria de gênero na qual tal tarefa é empreendida. O gênero, nesse caso, é entendido como um texto ou um produto. A pedagogia subjacente a esse modelo é engrenada para a reprodução. Nesse caso, o processo de simples replicação de formas dominantes não é criticado somente pelas limitações que traz ao entendimento de textos pelos estudantes, mas também porque leva os estudantes a produzirem textos muito pobres; isso ocorre devido aos resultados com ênfase na noção de gênero como estrutura e gramática.

Muitos professores focam suas aulas nos estágios esquemáticos de cada texto que são apresentados em sala de aula como uma gama de fórmulas textuais, dando pouca atenção à gramática geral de cada texto. Há, em certos casos, exceções para tais situações, nos quais os professores modelizam a gramática de cada gênero textual, fazendo com que os seus alunos identifiquem as características que nos fazem lembrar as estratégias tradicionais de analisar as atividades de edição com orientação sintática e de orientação à base de regras. Não podemos dizer que não haja valor para este tipo de abordagem de gramática, entretanto, o seu foco principal não é sobre como escrever diferentes gêneros textuais, além disso, a orientação dada para atingir tal grau de competência tem sido insuficiente.

Os diferentes gêneros textuais são discutidos, geralmente, em termos de suas características de estrutura. Contudo, somente as discussões no nível de estrutura do discurso podem correr o risco de deixar à deriva a descrição dos gêneros sob a âncora no modelo gramatical de linguagem e ainda deixar de lado os contextos educacionais não relatados nos propósitos de construir conhecimento para o uso no dia a dia. Esse nível de gramática não é passível de muitas variações, então, os professores precisam direcionar os estudantes para a produção. Entretanto, a expectativa é de que ele somente reproduza o gênero textual abordado, coibindo o processo de criação na escrita, o que não é desejável dentro da abordagem funcional de linguagem.

O principal foco do ensino-aprendizagem da escrita é que a escrita deve ser uma prática que requer uma performance interativa para alcançar a

competência. O modelo de ensino fundamentado na concepção progressiva pode esconder passos implícitos importantes que estão contidos nos macro estágios: passos que devem ser caracterizados pela interação entre professor aluno, isto é, o engajamento entre sujeitos no processo de produção da aprendizagem fornecido à turma toda. Em termos concretos, envolve a explicação detalhada do professor e o direcionamento dado aos alunos através da realização das pequenas tarefas que irão contribuir para a produção do texto, ou seja, a habilidade de manipular e interligar as partes constitutivas da língua (Knapp e Watkins, 2010).

O processo de aprendizagem da escrita não requer apenas o conhecimento da estrutura genérica do texto, envolve a personificação de uma gama complexa de conhecimento e de habilidades que permite ao estudante ter consciência da produção do texto, ou seja, ser capaz de escrever e reescrever requer do estudante uma espécie de sintonia com a dinâmica da escrita. Desse modo, o professor precisa dedicar um tempo considerável para que os alunos possam compreender a gramática e a estrutura do texto através de unidades integradas de trabalho que examinam os aspectos da língua de modo sustentável e se for preciso, de modo variado em repetidas vezes.

Do mesmo modo, os alunos no estágio inicial de aprendizagem de novos conceitos precisam engajar-se e concentrar-se muito mais, pois a escrita por si mesma é uma atividade que requer disciplina, as discussões e a aprendizagem coletiva com os pares são importantes, porém, exigem também o tempo para que o aluno possa refletir e trabalhar individualmente. Por meio desse processo, ou seja, aprendizagem coletiva e esforço individual, os estudantes desenvolvem habilidades que permitem não apenas a replicação de gêneros textuais, mas habilitam-nos a construir uma diversidade de gêneros de modo criativo.

Em busca do desenvolvimento de uma pedagogia que pudesse dar aos professores suporte para o ensino dos diversos gêneros utilizados em nossa sociedade, Knapp e Watkins (2010) elaboraram princípios pedagógicos, que apresentamos:

Criando-se um movimento concreto para o conhecimento abstrato: é importante iniciar os primeiros passos para a construção de um novo conhecimento dentro de uma unidade de trabalho que seja familiar ao aluno, que possa ser algo concreto e observável antes de iniciar a movimentação para empreender o conhecimento mais abstrato, pois tem o objetivo de facilitar a aprendizagem, apesar de ser uma pedagogia muitas vezes negligenciada.

Utilizando a prática interativa: os estudantes devem literalmente aprender a fazer “fazendo”, não apenas utilizando a prática de atividades repetitivas. A aprendizagem da escrita requer uma prática de exercícios variados para que se possa desenvolver a compreensão dos aspectos gramaticais e estruturais do



texto, além da pontuação e da sintaxe, pontos vitais para a escrita efetiva. Por meio da prática interativa os estudantes desenvolvem as habilidades que já possuem no que chamamos de espaço cognitivo, o que acaba por refletir no processo da escrita. Ao exercitar esse processo o estudante passa a aumentar sua competência e a manipular os textos criativamente, e então, as habilidades e a competência tornam-se mais automatizadas para a compreensão também na leitura, desse modo o estudante passa a processar o texto mais rapidamente, fator necessário também para o desenvolvimento da compreensão crítica. O mesmo princípio pode ser aplicado à escrita, pois se o estudante adquire certas habilidades pode aumentar sua capacidade criativa para a produção de textos.

Desenvolvendo habilidades e construindo conhecimento: além de aprender por meio de práticas interativas, os estudantes precisam aprender com aplicação da aplicação de tarefas sustentadas. Para ser capaz de aplicá-las é necessário que o professor concentre-se no tratamento do conhecimento e nas habilidades de ensino nas unidades de trabalho, devotando tempo e atenção nos conteúdos aplicados e na língua ensinada. Isso tem implicação direta no programa da disciplina, cada uma das unidades tem de ser trabalhada de maneira integral, com o desenvolvimento de um fazer pedagógico diferenciado de acordo com o contexto específico. É necessário também dar o tempo necessário para permitir que o aluno trabalhe individualmente e aplique os conceitos aprendidos durante as aulas em seu próprio exercício de escrita. O equilíbrio entre a instrução para a sala toda, para o grupo de trabalho e para o indivíduo deve ser cuidadosamente considerado, especialmente quando os alunos não possuem a oportunidade de realizar o exercício em suas próprias casas.

Aplicando instrução explícita e sistemática: antes de ingressar no projeto de construção do conhecimento, tanto em grupo quanto individualmente os estudantes precisam ter uma boa compreensão acerca do que eles têm que fazer. Esse processo é realizado por meio da instrução explícita e sistemática. Ao usar o termo “explícita”, estamos dizendo que os professores precisam ser específicos sobre o que eles estão ensinando. A noção de clareza é importante no ensino da escrita, pois esta compreende um processo com muitas fases que não podem ser simplesmente negligenciadas. Cada necessidade da turma deve ser destacada para que a unidade de trabalho seja criada de acordo com o contexto específico. Por exemplo, somente solicitar aos alunos que escrevam de maneira mais descritiva em uma unidade de trabalho focando a narrativa não é suficiente. Dependendo do estágio particular de aprendizagem de cada um, por vezes faz-se necessário desdobrarmos recursos gramaticais necessários para a escrita descritiva, o que pode envolver o exame detalhado de diferentes dispositivos de descrição, como os adjetivos, os advérbios, a construção de grupos nominais mais complexos, o uso do símile, da metáfora, a aliteração e os verbos metafóricos. Esse processo de construção de conhecimento pode ser empreendido por meio de atividades separadas, aplicando na própria escrita do aluno. Nessa abordagem de ensino de escrita, o termo sistemático requer que o

tratamento dado a cada aspecto do gênero seja tratado de modo apropriado, desse modo, o professor não é um facilitador da aprendizagem, tem o papel de aplicar técnicas instrucionais que são centrais para a aprendizagem.

A realização da avaliação diagnóstica: de acordo com essa abordagem de ensino-aprendizagem os professores precisam usar uma série de procedimentos para constatar se os alunos conseguiram alcançar determinadas habilidades e conhecimentos. Entretanto, há várias perspectivas de avaliação, que podem ser mal interpretadas ou aplicadas de modo deficitário, especialmente quando se trata da avaliação da escrita para propósito de diagnóstico.

A avaliação formativa compreende a realização de uma série de práticas diárias, como, por exemplo, a observação e o questionamento. Outras técnicas, como as cópias de planilhas com os exercícios e atividades ajudam o professor a reunir dados valiosos para a avaliação formativa. A prática da avaliação diagnóstica bem sucedida requer que o professor analise sistematicamente as informações contidas na avaliação formativa. O uso de planilhas que focam habilidades e conhecimentos relevantes de cada uma das unidades de trabalho capacitam o professor na avaliação efetiva de seu ensino e pode ajudar a fazer julgamentos acurados sobre a necessidade de revisão para os estudantes ou se realmente eles podem prosseguir para o próximo estágio de aprendizagem.

Esses cinco princípios pedagógicos devem ser considerados em relação aos quatro elementos integrados no ensino de gêneros: a língua/conteúdo, a estrutura, a gramática e a própria avaliação.

# **CAPÍTULO II**



## **METODOLOGIA**

### **2. Introdução**

Na definição da metodologia para esta pesquisa buscamos trilhar os caminhos a serem percorridos para chegar-se a um resultado relevante por meio da utilização de métodos e estabelecimento de procedimentos didáticos e metodológicos. Desse modo, para analisar e compreender o contexto em análise, realizamos um conjunto de ações sistematizadas e encadeadas, as quais descrevemos a seguir.

#### **2.1 Questões de Pesquisa**

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da meta de responder as questões principais elencadas a seguir:

Questão 1 – Quais os principais fatores que influenciam nos baixos níveis de letramento dos alunos da Escola de Emaús?

Questão 2 – Há associação entre a competência em primeira língua e a aprendizagem de língua estrangeira (língua inglesa)?

Questão 3 – O social, ou seja, a exposição à situações de risco influencia na aprendizagem dos alunos?

Questão 4 – Há metodologias específicas desenvolvidas para o ensino-aprendizagem do público alvo em questão?

Além dessas questões, foi formulada também uma questão que dá subsídio para as outras:

- I. De que maneira o contexto influencia nas questões de número um, dois, três e quatro?

#### **2.2 O Contexto da Pesquisa**

Para compreender o perfil dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa relatamos a seguir a situação envolvendo a Escola Cidade de Emaús após 2 meses de greve geral pelos professores do Estado de Pará, ocasião na qual retornamos à escola campo para dar continuidade aos trabalhos. O objetivo da

visita era o de acompanhar as aulas do 5º ano da professora J. , entretanto, ao chegar à escola, encontramos os alunos, os professores e os funcionários em situação de stress, agitação e tumulto tentando resolver a situação de arrombamento da cantina e do almoxarifado onde fica armazenada a merenda escolar, o local foi visitado pelos ladrões durante a noite e de lá retirados utensílios de cozinha e alimentos que seriam utilizados para as refeições dos alunos durante os períodos das aulas. A imprensa estava no local fazendo reportagens dos fatos, tentando fazer a filmagem para divulgar nos meios de comunicação, os alunos não foram expostos por tratarem-se de menores de idade e a maioria dos professores também não quis se expor para não ficar visado pelos autores do crime, já que são constantes as ameaças que vêm recebendo subentendido ser pelos mesmos autores. Neste último mês, era a 5ª ou 6ª vez que a escola tinha sido invadida por ladrões, inclusive com rendição do diretor e de uma das funcionárias causando situação de pânico.

Nesse dia só foi possível haver aulas até o período do 1º intervalo. Às nove horas da manhã, as crianças, a maioria de baixa renda, vêm de duas casas sem fazer a primeira refeição do dia e a fazem na escola, com a proposta de Escola de período integral fazem o almoço também na escola, não havia alimento não foi possível permanecer na escola. Faço aqui um parêntese para relatar o rosto de decepção e tristeza dos alunos ao receber da professora a notícia de que não haveria mais aulas porque não havia merenda, pois grande parte dos pais desses alunos passa o dia fora de casa trabalhando e deixa a responsabilidade de alimentar as crianças para a escola.

Após a dispensa das aulas, todos os professores foram convidados a participarem de uma reunião com o diretor para juntos tomarem uma decisão quanto ao que fazer frente a tal situação, já que tinham procurado a delegacia local e o próprio delegado disse que nada podia fazer; instruiu-os a procurar outros órgãos, como, por exemplo, o governo do estado. A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), por meio de sua representante de segurança declarou que providências seriam tomadas a médio e longo prazo, como, por exemplo, a construção de muros, já que a área pertencente à escola é muito grande e assim a facilidade para a invasão do espaço escolar torna-se muito maior. Também apontou a intenção de instalação de câmeras de vigilância, do mesmo modo, a longo prazo, pois tudo o que depende de verba pública demanda de tempo para ser implementado. A única posição tomada pela SEDUC frente a todos os últimos roubos e furtos na escola foi o pedido de policiamento na escola, assim, durante o período diurno permaneceram no pátio da escola 4 policiais com uma viatura e à noite a Secretaria de Segurança Pública afirma que não houve possibilidade de oferecer guarda ao patrimônio.

O diretor convidou os professores para fazerem suas declarações sobre seus posicionamentos diante dos fatos que vinham acontecendo, ideias e ideologias opostas e afins surgiram, dentre elas falas intrigantes.

A fala da professora A. dizia que estão querendo fazer a “privatização branca da educação”, que a educação ficará apenas para os ricos nas escolas particulares, que esses não estão preocupados com os pobres. Outra, a professora G., disse que o tráfico e o crime querem mesmo tomar e acabar com todo o espaço escolar, mas não podem deixar que isso aconteça, pois mesmo que os pais não saibam e não tenham consciência disso, a única maneira de saírem da miséria na qual se encontram é por meio da educação. O professor D. disse que a solução é mobilizar a comunidade, os pais, pois os professores podem ir para outras escolas, mas se a escola acaba, para onde irão essas crianças que não têm dinheiro para pagar ônibus para locomoção para outras escolas distantes, portanto, os maiores prejudicados serão as próprias crianças. Outros professores disseram estarem preocupados com a própria segurança, pois também não querem trabalhar num local onde a qualquer momento pode haver um arrastão, ficando a mercê de bandidos.

Dentro dessa realidade, o questionamento que aponta nessa pesquisa é o quanto o contexto influencia na aprendizagem dos alunos, mesmo consciente de que isso não é possível ser medido, uma vez que o pesquisador não é capaz de retirar uma amostra dos pesquisados, digamos, desses atores sociais, para inseri-los dentro de outro contexto social. Sabemos, por ora, que o Brasil vive constantemente em dois lados completamente opostos: escolas equipadas com tecnologias de 1º mundo e escolas de periferia largadas à sorte. Em ambas há bons professores, coincidentemente, formados pelas mesmas universidades. Entretanto, voltamos à questão inicial, o contexto dos alunos e seus familiares que faz com que a educação seja bem sucedida ou fracassada.

Por outro lado, temos muitas histórias de sucesso de pessoas de estudaram em escolas de periferia e desenvolveram competências. Assim, é necessário compreender o processo de aprendizagem. É preciso, por exemplo, compreender por que a Ana<sup>25</sup>, de 10 anos, lê tão bem; e o Antônio<sup>26</sup>, de 12, aluno da mesma sala, com a mesma professora, como eu observei, só consegue soletrar umas palavras com ajuda. A escola não possui salas de aulas lotadas, já que por ironia os próprios pais retiram as crianças devido à constante exposição ao risco de assaltos. Há o programa de tempo integral no qual o governo do estado do Pará mantém as crianças na escola 8 horas por dia, na tentativa de melhorar os índices educacionais. Há também o bolsa escola no qual cada criança de baixa renda que comprove matrícula e frequência escolar recebe mensalmente uma bolsa de R\$70,00. Além desse, há programas educativos, como, por exemplo, o “Programa Mais Educação”<sup>27</sup>, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento da competência leitora e nas habilidades matemáticas dos

---

<sup>25</sup> Nome fictício

<sup>26</sup> Idem

<sup>27</sup> O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

alunos. Fora programas isolados, nenhum grande projeto que atenda a todos os problemas existentes.

### **2.3 Os Sujeitos Envolvidos**

Na realização desta pesquisa contamos com a participação de 3 grupos sociais distintos: os alunos de duas turmas do 5<sup>a</sup> ano da Escola Cidade de Emaús, matriculados no ano letivo de 2013, denominadas turma 1 e turma 2; os professores regentes de cada turma, a dizer, dois professores de educação geral, ambos pedagogos, com experiência em educação, das duas turmas do 5<sup>o</sup> ano nas quais foram realizadas a pesquisa e as oficinas e uma professora de língua inglesa, com habilitação em letras- língua inglesa que ministra aulas de inglês do 1<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano da escola, aulas estas divididas em dois períodos de 45 minutos, duas vezes por semana, em cada turma; a pesquisadora, coordenadora e executora do projeto de pesquisa.

Os trabalhos de pesquisa foram desenvolvidos por meio de ações extensivas com essas duas turmas. A primeira delas, a turma do professor P4 no início do ano letivo de 2013 contava com 25 alunos, no entanto, na fase na qual estivemos presencialmente com eles, havia 17 alunos frequentando as aulas regularmente, o restante já passara pelo processo de transferência para outras escolas ou tinham mesmo desistido. Essa turma foi relatada pelo professor como a turma dos excluídos da escola, pois outros professores tinham rejeitado esses alunos por diversos motivos, dentre eles por se tratar de alunos que repetiam a série; por estarem fora do enquadramento idade-série adequadas, por haver muitos alunos que não liam e não escreviam, ou seja, não estão primariamente alfabetizados, por terem um histórico social denominado de desajustados, como exemplo crianças que cometem furtos, segundo conhecimento do programa de assistência social do bairro; por haver alunos envolvidos com as organizações criminosas do bairro, segundo relatos dos próprios pais dessas crianças. O professor P4, aceitou trabalhar com essa turma por possui grande experiência em ensino-aprendizagem com crianças em situação de risco, e também por ter com especialização em educação especial e experiência em trabalho no conselho tutelar do menor no Brasil.

Os pais desses alunos em geral possuem baixo nível de escolarização, a maioria não concluiu o ensino fundamental e apenas dois concluíram o ensino médio. São de famílias numerosas, chegando a ter até seis irmãos. A maioria recebe ajuda dos programas sociais de subsistência do governo federal, como o bolsa família e o bolsa-escola. A turma é bastante agitada. Os alunos são inquietos e possuem pouca concentração, não conseguem fazer uma atividade que exija silêncio e raciocínio durante um tempo longo; geralmente comportam-se com agressividade uns com os outros, principalmente meninos com meninos. As meninas andam sempre em grupos, são vaidosas; vão às aulas sempre usando maquiagens e no horário de intervalo retocam os batons e sombras



usadas, ressaltando que esses produtos foram oferecidos pelo professor P4. e pela professora P1, com o objetivo de fazer aproximação e de agradá-lhes.

Na relação professor-aluno há muito respeito dos alunos para com o professor, demonstram que têm muita consideração pelo professor ouvindo tudo o que ele diz com atenção e principalmente confiam no que é dito, ouvem os conselhos. O professor utiliza um nível de linguagem pouco formal, com gírias, com as expressões utilizadas por eles, com o intuito de haver maior aproximação com a realidade deles.

Com o entorno escolar há um clima de harmonia, os alunos convivem bem no espaço escolar, conhecem os funcionários, o espaço físico, andam tranquilamente por todos os ambientes. Para os alunos não há estranheza quanto à organização das salas de aulas, em forma de malocas com arquitetura inspirada em aldeias indígenas, nem há inquietação quanto ao mato que cresce ao redor das salas de aula, quanto à má iluminação ou a umidade sempre presente no ar.

O acesso à escola dá-se principalmente por meio da linha de ônibus urbano, em frente à Escola de Emaús é o último ponto de parada dos ônibus que circulam pelo bairro Benguí, entretanto, a maioria mora no bairro, nas aproximações da escola e vão para as aulas a pé. O período que permanecem na escola é chamado de integral devido ao projeto do governo estadual do Pará de transformar algumas escolas da rede em escola de tempo integral. Os alunos almoçam na escola, tomam banho, têm atividades extracurriculares à tarde, como os projetos de capoeira, o projeto Mais Educação, e retornam às suas casas no final do dia.

A segunda turma também iniciou o ano letivo de 2013 com 25 alunos. No final do ano contava com 15 alunos devido ao processo de transferência para outras escolas e de desistências. A idade não é tão variada, 4 alunos têm 10 anos, 5 onze anos, 4 com 10 anos e 2 com 9 anos. Os pais possuem a escolarização média, 7 deles com ensino médio completo, quatro com ensino fundamental e 5 deles disseram não saber acerca da escolaridade dos pais. O tamanho das famílias é bastante variado, os alunos possuem de 1 irmão até 8 irmãos. Os alunos provenientes de famílias beneficiadas pelos programas de subsistência do governo federal são em torno de metade da turma; sete deles disseram que recebem bolsa-família, 6 não recebem e 2 não souberam responder sobre o assunto. Quanto ao oferecimento de lazer e entretenimento no bairro é praticamente ausente, treze alunos disseram que não há nenhum tipo de oferta e dois disseram que no bairro onde vivem há pracinha e parque.

O comportamento dos alunos em sala de aula é participativo. Fazem as atividades propostas pela professora, interagem bem entre si, há poucos casos de brigas e agressões entre os alunos. Têm o material organizado dentro dos armários, os livros e cadernos são bem cuidados. São corteses e carinhosos com a professora. Possuem interesses diversos como jogos eletrônicos, gostam de ver

filmes e programas de TV. Nos dias em que não há aulas, geralmente ficam em casa com um familiar. Como, por exemplo, com um irmão mais velho ou os avós.

Geralmente interagem bem no espaço escolar, conhecem os professores de outras turmas, os funcionários, os espaços por onde podem circular na escola. Os alunos passam o dia todo na escola, pois essa turma também é atendida pela proposta do governo estadual do Pará de escola em tempo integral, então, estudam as disciplinas básicas no período matutino, têm um intervalo para almoçar na escola e descansar e no período vespertino, fazem as atividades extracurriculares como as oficinas de capoeira, de artes, etc. O acesso à escola é dado por meio da linha de ônibus, entretanto a maioria dos alunos vai a pé para as aulas por morar no mesmo bairro numa distância considerada próxima de suas casas.

Esses alunos não são considerados os excluídos da escola, de acordo com a professora, possuem um bom nível de conhecimento e acompanham as atividades propostas. Apenas um aluno ainda não consegue ler e escrever sozinho, nesse caso vem sendo acompanhado individualmente pela professora. Uma das alunas não compareceu às aulas durante toda a semana; a escola tem ciência de que ela está envolvida em pequenos furtos e que a mãe é conivente com as ações da filha, pois justifica dizendo que não tem ajuda de parentes, marido ou do Estado para sobreviver. Nessa turma, o relacionamento entre professor-aluno é interativo e há respeito e educação por parte dos alunos para com a professora. Nessa fase final de ano letivo quase todos passarão para a série seguinte.

## **2.4 Os Procedimentos Adotados**

Para a execução desta pesquisa selecionamos os critérios necessários aos encaminhamentos para as etapas de início, realização e conclusão. Após a definição de nosso objeto de estudo em sintonia com os objetivos, o suporte teórico e a metodologia definimos o método a ser utilizado para chegarmos à sistematização e à análise dos dados.

O método dialético vai ao encontro dos propósitos da pesquisa, pois de acordo com Oliveira (2012:53), “a dialética nos fornece os fundamentos para fazermos um estudo em profundidade, visto que o método dialético requer o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade”. Assim, procuramos perceber o contexto citado dentro da pesquisa qualitativa com concepção dialética, isto é, numa visão holística e sistêmica da realidade em estudo.

Além disso, a busca da compreensão dos fenômenos do estado de iletramento na Escola Cidade de Emaús foi realizada seguindo os dois princípios básicos do método dialético, que apresentaremos a seguir.

1. O princípio da conexão universal dos objetos e fenômenos;

Neste princípio, em que procuramos aliar a compreensão da realidade local aos fatos que vêm ocorrendo a nível global, quer dizer, no contexto contemporâneo não existem fatos que ocorram de modo isolado e que não sejam influenciados por outros movimentos do planeta, especialmente no âmbito social.

2. O princípio de movimento permanente e do desenvolvimento;

Neste princípio, segundo o qual focalizamos na máxima de que em se tratando de linguagem há constantes mudanças e evolução, uma vez que a língua serve para satisfazer as necessidades humanas de fazer-se comunicar. O próprio ser humano é protagonista de permanentes mudanças nos âmbitos físico, psicológico, biológico e social.

Desse modo, a busca da compreensão desse contexto foi realizada dentro dos princípios dialéticos de interpretação dos fenômenos sociais interligados e determinados mutuamente e do desenvolvimento como resultado da acumulação de mudanças que ocasionam as transformações qualitativas.

#### **2.4.1 A Pesquisa de Campo**

A pesquisa de campo foi realizada em três períodos distintos. Os primeiros contatos deram-se na fase na qual foi desenvolvido o projeto de extensão junto aos professores da escola; 14 deles concluíram a formação acerca de letramento. Foram realizados encontros presenciais a cada quinzena alternando com os encontros virtuais por meio do grupo criado na rede social Facebook, no qual contamos com os preceitos da aprendizagem colaborativa.

De acordo com Torres (2004) a aprendizagem colaborativa caracteriza-se pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, realizada em mediação pelos professores, onde emerge a construção coletiva do conhecimento por meio da troca entre os pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos, da interatividade dos diversos atores que atuam no processo. A aprendizagem é marcada pelo desenvolvimento da autonomia no processo de ensino-aprendizagem e pela valorização da liberdade com responsabilidade, da valorização do processo e não do produto.

Desse modo, os encontros virtuais, realizados no grupo fechado criado no Facebook e denominado “Caminhos do Letramento”, foram realizados com o intuito de discutir e de partilhar os conhecimentos adquiridos, de ajudar na conceituação do letramento e de partilhar de experiências realizadas em sala de aula. Assim, todos os encontros virtuais tinham um tema pré-estabelecido e uma leitura prévia dos textos selecionados e indicados como tema gerador dos debates e discussões. Campos (2003) considera esse tipo de aprendizagem como uma proposta pedagógica na qual os envolvidos ajudam-se no processo de

aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor com o objetivo de adquirir conhecimentos sobre um determinado objeto de estudos. O propósito maior da criação do grupo de interação foi o da construção do conhecimento com a ajuda dos membros que tinham o mesmo objetivo, ou seja, de melhorar os níveis de letramento dos alunos da Escola Cidade de Emaús. Para a finalização do projeto de extensão foi proposto que cada professor desenvolvesse com sua turma uma oficina de letramento. Essas oficinas foram registradas e relatadas por eles, conforme descrito, na subseção subsequente, os relatos de experiências.

A segunda fase da pesquisa de campo deu-se após a percepção de que havia a necessidade da compreensão maior do nosso objeto de estudo, o processo de ensino-aprendizagem e as razões pelas quais não se efetivavam os níveis desejados de letramento na Escola Cidade de Emaús. Assim, após a elaboração e aprovação do projeto de pesquisa pela direção da escola e pela Universidade Federal do Pará, iniciamos as observações participantes junto aos alunos da escola por meio da escolha de duas turmas do 5º ano do ensino básico, a turma do professor P4, de língua portuguesa e a turma da professora P9, de língua inglesa, escolhas essas realizadas justamente pelas características da turmas. A primeira, já considerada pelos professores como alunos com problemas diversos de aprendizagem e adaptação social; e a segunda para termos como parâmetro comparativo os alunos considerados adequados ao processo de aprendizagem com base nos fatores série-idade e adaptação social. As observações foram realizadas pelo período de duas semanas, uma semana em cada turma distinta.

A terceira fase da pesquisa de campo deu-se pela aplicação das oficinas de língua portuguesa e de língua inglesa, respectivamente para as turmas do 5º ano do professor P4 e da professora P9, pelo período de uma semana em cada turma, no horário matutino, das 7 horas e 30 minutos às 11 horas. Ambas oficinas foram planejadas com o objeto de compreender o processo de letramento deste público em específico, para que com isso pudéssemos propor abordagens de ensino específicas a esse contexto, que desse conta de superar o atual estado de iletramento no qual se encontra os alunos.

#### **2.4.2 Os Relatos de Experiências**

Após a realização das oficinas de letramento elaboradas e aplicadas pelos professores que participaram do projeto de extensão “Caminhos para o Letramento”, coletamos os relatos de experiências desses pares, na forma oral, que depois de gravamos foram transcritos.

P4: *“Quanto ao letramento, a diferença de alfabetização e de letramento, nós não sabíamos essa diferença claramente, era meio vago, hoje eu posso participar e dizer com convicção, o letramento é diferente de alfabetização, agora quando vem alguém aqui na escola peço que defina se vai fazer reforço ou letramento, hoje eu tenho embasamento do que é, então quem vem letrar tem de vir com uma proposta, pois com a ajuda e o apoio de vocês construímos conhecimento”.*

---

P5: *“as coisas mudam, nós éramos de um jeito no ano passado e este ano estamos diferente, a partir desses nossos relatos e nossas experiências vamos refazendo a educação, o importante é fazer. Se nós tivéssemos essa preparação realmente, para pegar uma escola desse tipo, teríamos que ter outra formação, pois a universidade forma de uma maneira e nas escolas encontramos outra realidade, me lembro a primeira fez que vim para essa escola, nem tinha paredes nas salas, eu fazia a chamada para mim, pois os alunos ficavam todos para o lado de fora”.*

---

P1: *“Devido à violência em sala de aula resolvemos criar a metodologia de aula-passeio, levamos os alunos no Bosque Rodrigues Alves, e procuramos demonstrar para eles que a vida tem de ser de forma harmônica, parávamos nas trilhas e conversávamos sobre a própria vida, os alunos sentiram-se os protagonistas no próprio passeio e sentiram a responsabilidade de cada um fazer a sua parte”.*

---

P4: *“podemos dizer que houve uma evolução muito grande, do que era a turma no ano passado e do que é a turma neste ano, e partir do momento que começamos a trabalhar o letramento eu posso dizer que tivemos um ganho muito grande, veio só para ajudar, tanto na questão do relacionamento deles, passaram a usar palavras que não existiam em suas relações. O ponto de partida foi achar algo que os atraísse, na nossa turma o projeto escolhido o Rádio Novela, os alunos se envolveram, estavam concentrados, os relatos foram feitos no som de Rap, então foi muito importante, na verdade os próprios alunos sentiram que eles são importantes”.*

---

A partir das necessidades narradas pelos professores quanto às maiores dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem de letramentos elaboramos o projeto de pesquisa com o intuito de compreender esse contexto e de nele intervir de modo positivo.

### **2.4.3 A Escolha do Tema para a Oficina de Leitura e Escrita**

A escolha do tema para a aplicação das oficinas foi realizada com base nos conceitos de letramento segundo Street (1984) no que se refere ao uso social da leitura e escrita, no intuito de explorar as relações entre as práticas sociais tendo em vista o modelo ideológico de letramento e da competência comunicativa no contexto de aprendizagem de línguas. Desse modo, procuramos construir um trabalho centrado na perspectiva etnográfica nas práticas de letramento e de aprendizagem de línguas, no qual se reconhece que o letramento envolve mais do que a aprendizagem da língua como estrutura e como uma série de habilidades genéricas e de gêneros pré-selecionados, ao contrário, explora a relevância do engajamento entre professores e alunos nas interações das salas de aulas.

Baseamo-nos na teoria de que a língua é essencialmente social, no que se refere ao letramento, de tal maneira que não poderia ser ensinada independentemente do contexto social, levando-se em consideração o modo que o social pode ser relativizado dentro dos complexos conceitos linguísticos e do ambiente educacional. Além disso, baseamo-nos na teoria sistêmica funcional, Halliday (1975), quanto ao uso da linguagem como parte constitutiva das ações sociais e das fontes linguísticas, a exemplo do léxico e da gramática, por si mesmos detentores de significado social.

Consideramos ainda o contexto de sala de aula, no que se refere aos eventos e práticas cotidianas, como exemplos de letramento, tais como: os professores falando e gesticulando, os alunos respondendo, os alunos falando independentemente dos professores, os textos criados oralmente; considerando esses eventos como práticas diárias de letramento. Assim, em termos funcionais, a língua é vista como um meio pelo qual as pessoas podem falar sobre o mundo de seu ponto de vista. E, desse modo, é função da escola contribuir para que os alunos desenvolvam essa competência que podemos denominar de textual, uma vez que a função da linguagem é criar textos compreensíveis, falados e escritos.

As fontes lexicais e gramaticais podem ser usadas nos textos escolarizados e como recursos para que possam ajudar os alunos a conhecer os significados complexos dentro da língua, como exemplo o significado ideacional presente dentro dos verbos de ação, uma vez que os textos contêm mais do que sentenças factuais acerca dos eventos, há as sentenças de julgamento e persuasão, ou seja, os significados interpessoais. Ambos significados, ideacional e interpessoal são manifestados nos textos em sala de aula, os chamamos de significado textual. Além disso, há o objetivo de demonstrar que os diferentes tipos de verbos servem para diferentes funções comunicativas.

Nesse processo há a intenção de levar os alunos a perceberem que há uma distinção entre a estrutura da oralidade e da escrita e ainda maneiras diferentes de utilizar a linguagem a depender do contexto social. É essencial que percebam que as habilidades de letramento abrem as portas para a ação e o poder social, proporcionando acesso aos bens sociais em termos de igualdade.

Desse modo, a escolha do gênero autobiografia para o desenvolvimento da oficina de leitura e escrita foi realizada com o intuito de que os alunos pudessem escrever suas histórias, simultaneamente, refletir sobre ela ao passo que compreendessem também as estruturas da própria língua, levando-se em consideração o significado interpessoal, que se refere à função da linguagem como significado por meio do qual os participantes da situação comunicativa expressam seus próprios julgamentos de valores, e o significado ideacional no qual o usuário da língua expressa sua experiência sobre os fenômenos do mundo externo e interno de acordo com a própria consciência e também pudessem exercitar o componente textual, utilizando a função da linguagem de criar textos por meio da organização dos componentes linguísticos.

Após a opção pelo gênero autobiografia as atividades didático-pedagógicas foram planejadas especificamente para esse público alvo, os alunos do 5º ano do professor P4, os quais convivemos durante a pesquisa de campo nas observações participantes, período no qual foi possível constatar a grande distanciamento existente entre o nível de conhecimento desejável por parte desses alunos e no nível de conhecimento real, assim como suas características pessoais, como a carência afetiva, social e cultural.

A seleção dos textos autobiográficos foi realizada com o intuito de que os alunos pudessem constatar que dentro de um mesmo gênero textual pode haver diversidades, o nível de linguagem, a intenção discursiva do autor, a tipologia textual, os objetivos do texto, o plano de expressão e de conteúdo. Os alunos desse contexto social têm a necessidade de conhecer a si e aos outros. Essa compreensão pode ser feita por meio da reflexão da própria história, uma vez que o ser humano possui de modo intrínseco o desejo de autodescobrir-se e autodefinir-se.

Desse modo, o primeiro texto lido em sala de aula foi “Brinquedoteca”, de Ruben Alves. O autor narra sua vida de forma contínua e abrangente, falando desde seu nascimento, os lugares por onde morou, os brinquedos que construiu, a escolha da profissão, até chegar ao momento atual em que é escritor. O segundo texto autobiográfico selecionado foi Modinha para Gabriela, do compositor Dorival Caymmi, no qual a protagonista, Gabriela, não narra a sua história de modo linear, descreve alguns fatos, como, por exemplo, como era quando veio ao mundo, como desenvolveu-se como pessoa e o estado atual de sua personalidade e, ainda, como será no próprio futuro. Esse texto possui a característica de ser construído em versos.

O terceiro texto, “Das Saudades que Não Tenho”, de Bartolomeu Campos Queiroz, narra as desventuras do autor. Relata com tristeza a vida que gostaria de ter tido, a carência afetiva que sentiu de pai e mãe, os brincadeiras que não fez, os apelidos que levou e as atividades que precisou realizar para agradar ao pai. É um texto autobiográfico numa perspectiva dramática. O quarto texto, “Aí eu Peguei e Nasci”, de José Simão, narra a vida de um hippie que na contramão

ao gênero autobiográfico e com a intenção discursiva de criar o humor conta aquilo que não fez durante toda a sua vida. O texto apresenta o tom cômico justamente pelo enredo no qual o autor ter passado a vida de um lado para o outro sem ocorrer nenhum fato que merecesse ser narrado ou registrado.

O quinto texto é denominado “Autobiografia do Cascão”, personagem do cartunista Maurício de Sousa, criador dos quadrinhos Turma da Mônica. Nesse texto, uma professora publica em seu blog o texto Pintou Sujeira, que conta a criação do personagem, Cascão, inspirado no próprio autor dos quadrinhos quando criança e que possui a característica marcante de não gostar de tomar banho. O sexto texto, denominado “Meus Oito Anos”, escrito por Cassimiro de Abreu, famoso poeta brasileiro da 2ª geração romântica, narra a sua infância de modo saudosista onde aborda as saudades que sente das brincadeiras, do carinho da irmã e da mãe, da natureza tranquila da época, da vida no campo, do sentimento de alegria que mantinha nessa fase de sua vida.

Por fim, o último texto selecionado para a oficina, “Calvin”, trata-se de uma tirinha que faz humor ao trazer no enredo a atitude do personagem ao tentar narrar a própria biografia, um menino de seis anos, sendo este o elemento de humor no texto, quando diz que só tem uma folha de papel. Após a seleção dos exemplares de autobiografia foram projetadas as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos.

O critério utilizado para propor as atividades de leitura, compreensão e escrita foi o quadro de habilidades utilizado como parâmetro descritor da Prova Brasil, o qual utiliza como padrão os descritores que mensuram as habilidades, tais como os procedimentos de leitura, as implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, a relação entre textos, a coerência e coesão no processamento do texto, as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e a variação linguística.

As atividades didáticas propostas em sala de aula foram de leituras coletivas e individuais, compreensões coletivas e individuais, interpretações coletivas e individuais e escritas individuais, com o intuito de proporcionar aos alunos insumos para que pudessem perceber a si mesmo e ao outro, dando ênfase às características pessoais, psicológicas e sociais como um modo de autoconhecimento e, assim, de autonomia cidadã.

#### **2.4.4 A Escolha do Tema para a Oficina de Língua Inglesa**

Para a oficina de língua inglesa a escolha do tema foi realizada com o intuito de proporcionar no contexto de ensino/aprendizagem abordagens que desenvolvessem a competência linguística, com abertura para o desenvolvimento do conceito do ensino comunicativo de línguas, o que vai de encontro com as abordagens de ensino focadas na gramática, e chama a atenção para o



desenvolvimento de competências diversas dentro de comunidades distintas de aprendizagem. Partimos do princípio proposto por Hymes (1972) de que as crianças, para estabelecer comunicação por meio da língua precisam conhecer as sentenças, não no sentido gramatical, mas no sentido de apropriação. Nesse caso, a competência é adquirida pelo processo do uso da língua, ou seja, existem regras sociais para o uso da língua sem as quais as regras gramaticais seriam inúteis.

A proposta do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas foi desenvolvida com vistas ao papel da identidade na aprendizagem de línguas, pois, de acordo com McKay (2010), é importante para a aprendizagem de segunda língua ou de língua estrangeira examinar o processo de aprendizagem, as características individuais e o contexto social no qual a língua é aprendida. Outro aspecto importante a ser examinado é como a escola se posiciona em relação à aprendizagem de língua inglesa.

Desse modo, o tema proposto foi “família”, com o intuito de se conhecer a identidade do aprendente, de verificar como ele se insere no contexto social, familiar e escolar, como vê a língua inglesa que está aprendendo, quais suas expectativas, quais são as motivações para aprender. O tema foi desenvolvido a partir da introdução dialogada com os alunos sobre o título “*All Kinds of Families*”. O objetivo de trazer para o debate e para o conhecimento de todos acerca dos diferentes tipos de famílias que há ao redor do mundo, como, por exemplo, famílias sem o pai e a mãe, famílias tradicionais, famílias sem os laços biológicos, famílias formadas por jovens, e famílias formadas por homossexuais.

Nessa proposta tivemos a intenção de tornar os estudantes mais conscientes sobre as diversidades de famílias existentes, suas culturas, suas diferenças e similaridades. Além disso, houve a proposta de identificar a aprendizagem de cada um, proveniente da família, da escola e da comunidade, demonstrando que as famílias, em geral, são provedoras das necessidades de amor, de alimentos, vestuário, de proteção e de companhia a seus membros. A atividade propunha demonstrar que todo indivíduo tem sua dignidade e valor como um ser único. Para a tal foram demonstradas figuras com famílias de lugares diversos e com as características mais diversas, conforme podem demonstrar as figuras<sup>28</sup> com famílias grandes, formadas por pai, mãe e muitos filhos, com atividade de subsistência baseada na agricultura familiar, de raça negra e com vida no campo.

Ainda com base no tema família, discutimos sobre a formação de famílias que não vivem afixadas numa região ou espaço sócio geográfico, com inúmeros membros, formadas por pai, mãe, tios, avós, genros e noras, com os filhos sempre agregados no mesmo lar. Falamos sobre as famílias tendencialmente menores dos séculos XX e XXI, formadas por pai, mãe e um filho, com vida

---

<sup>28</sup> Figuras de Famílias em anexo

urbana, de classe média e com hábitos regulares de trabalho, educação e lazer. Com a introdução das famílias urbanas abrimos espaço para trazer ao conhecimento a vida das famílias de residência rural, as diferenças ocorridas na formação familiar no Brasil desde as últimas cinco décadas, já que os avós e pais viviam de modo diferente ao qual vivemos hoje, e, mesmo atualmente, a vida familiar rural evoluiu muito em relação ao século passado no qual os instrumentos de plantio e colheita manuais foram substituídos por máquinas modernas com tecnologias de ponta.

Fizemos uma abordagem acerca das famílias de animais, como exemplo, como os macacos, que vivem em núcleos familiares muito parecidos com os humanos. Trouxemos à discussão as novas formações de famílias formadas por casais homossexuais e filhos, naturais ou adotivos. Frisamos que do mesmo modo têm as mesmas necessidades de proteção, de afeto e de segurança das outras famílias. Para finalizar, abordamos as suas próprias famílias, como são constituídas, quem são os avós, onde vivem, como se organizam financeiramente, quais as necessidades que têm, quantos filhos, se há primos, tios, avós constituindo o mesmo núcleo familiar.

A última atividade didático-pedagógica proposta foi sob o tema “*Family Tree*” a qual os estudantes tiveram a tarefa de criar as suas próprias árvores genealógicas compondo desde as gerações passadas até a atual. O objetivo foi de criar a consciência sobre seu próprio processo histórico-cultural-social, sabendo quem foram seus avós, como viveram, pensar nas diferenças ocorridas de geração em geração, mas, principalmente, situar-se como cidadão com história de vida e sentimento de pertencimento.

A proposta pedagógica foi desenvolvida com vistas ao o ensino-aprendizagem da língua inglesa com o propósito de estabelecer a comunicação, entretanto, sem tirar o foco das diferenças dos aprendentes no processo, auxiliando-os a constituírem-se como cidadãos conscientes de suas próprias condições sócio-histórico-culturais.

As atividades foram desenvolvidas especificamente para os alunos do 5º ano, da professora titular P9, e sob orientação também da professora P1, que ministra as aulas de língua inglesa na turma duas vezes por semana. Os alunos têm tido aulas de língua estrangeira desde que a escola foi inserida no programa de Educação em Tempo Integral, proposta do governo estadual do Pará.

#### **2.4.5 Os Dados Obtidos**

Após a realização da pesquisa de campo e da aplicação das duas oficinas, língua portuguesa com o gênero “Autobiografia” e língua inglesa com o tema “Família”, coletamos para análises e interpretação são os seguintes: o caderno de campo, com a descrição das aulas de língua portuguesa e de língua inglesa ministradas por seus respectivos professores, para duas turmas distintas do 5º ano do ensino fundamental, os gêneros autobiográficos produzidos pela turma 1, as atividades de língua inglesa produzidas pela turma 2, as entrevistas realizadas uma a uma com cada aluno participante das duas oficinas.



# **CAPÍTULO III**



## **DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS<sup>29</sup>**

### **3. Introdução**

Esta pesquisa nasceu com o objetivo de contribuir com a realidade de baixos índices de letramento deflagrada na Escola de Emaús. Em seu desenvolvimento surgiu a necessidade de contribuir para a resolução dos problemas existentes nesse contexto de ensino-aprendizagem, por se tratar uma realidade complexa e difícil de ser transformada. Nesse sentido, por meio do envolvimento entre a universidade e a escola desenvolvemos a pesquisa-ação, pressupondo uma forma de ação planejada que visasse, ao mesmo tempo, a compreensão dessa problemática e para a busca de alternativas que pudessem transpor as barreiras do iletramento constatado entre os estudantes.

Desse modo, o planejamento e a aplicação das oficinas de ensino-aprendizagem visaram a vivência de fato nessa comunidade, para que pudssemos adentrar pelos espaços e aprofundar as relações com o público alvo, ou seja, os alunos, principais atores nesse cenário de profunda desigualdade social. As oficinas foram realizadas em três etapas, a primeira na qual estive presente nas aulas dadas pelos professores P1, P4, e P9, no período de 10 dias onde eu observava as aulas dadas no período matutino, das 7 horas e 30 minutos às 11 horas, alternando entre as aulas de língua portuguesa e de língua inglesa em três turmas distintas e diferentes em suas características. A segunda fase da oficina foi o período no qual busquei materiais e metodologias que pudessem vir ao encontro dos objetivos do desenvolvimento do letramento, desenvolvendo o planejamento de acordo com o contexto observado. A terceira fase das oficinas tratou da aplicação das atividades de ensino-aprendizagem em língua portuguesa e língua inglesa, compreendendo o período de 32 horas em LM e 16 horas em LE. Apresentamos a descrição de cada etapa a seguir.

### **3.1 Observação-Participante**

#### **3.1.1 Introdução**

Iniciei o processo de compreensão dessa realidade por meio da observação-participante com o intuito de realizar uma maior aproximação com a problemática inerente à pesquisa, ou seja, como ocorre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, quais são as relações estabelecidas entre professor-aluno, professor-comunidade, aluno-família e aluno-comunidade social. Os relatos a seguir referem-se às aulas que acompanhei presencialmente durante

---

<sup>29</sup> Por se tratar de pesquisa-ação as descrições e observações estão narradas em 1ª pessoa, pois há, nesta fase da pesquisa, maior envolvimento entre a pesquisadora e os atores sociais.

esse período, ainda sem interferir no processo contínuo de formação dos alunos. Descrevo, a seguir, o contexto factual de ensino-aprendizagem, ou seja, as aulas.

### 3.1.2 Aula 1

#### English Class – terceira série

O objetivo da aula é que os alunos confeccionem um cartão de natal. No quadro branco a professora passa alguns dados para ajudar os alunos a criar os cartões, relembrando o vocabulário usado para essa data.

Transcrição do quadro:

Christmas simbols
<i>Santa Claus ou</i>
<i>Christmas father (desenho)</i>
<i>Nativity Scene</i>
<i>Angel</i>
<i>Christmas card</i>
<i>Bell</i>
<i>Lights</i>
<i>Stocking</i>
<i>Presents</i>
<i>Merry Christmas!</i>
<i>Happy Christmas!</i>
<i>Peace!</i>
<i>Snowman</i>

Neste dia os alunos estavam todos agitados, andavam de um lado para outro na sala e falavam uns com os outros, as carteiras estavam dispostas em filas, apesar de eles não permanecerem sentados. Alguns pontos chamaram-me



a atenção, por exemplo, a professora demonstrou no vocabulário o boneco de neve, apesar de Belém estar numa região de clima equatorial e a temperatura variar entre 24 e 35 graus centígrados. A professora constantemente incentivava os alunos a terminarem os cartões para por na árvore de natal, apesar da pouca vontade dos mesmos em realizar a tarefa proposta.

Outro ponto a ressaltar é a falta de contextualização da aula, não havia nada que remetesse ao natal, nenhum filme foi visto, nenhuma história foi lida, nenhuma figura foi mostrada, nada de imagens, nada de paisagens de inverno. Também não foi feita uma introdução da aula para que os alunos falassem sobre o que sabiam do natal, para que ativassem os seus conhecimentos de mundo. As palavras foram postas no quadro de modo solto, os desenhos foram feitos e os alunos deveriam utilizá-los para criar um cartão de natal, desenhando e escrevendo algum tipo de mensagem. Os alunos ainda não possuem conhecimento da estrutura da língua inglesa para escrever uma frase completa sozinhos.

### 3.1.3 Aula 2

#### English Class- Alfabetização

Nesta aula a turma tem somente 40 minutos para a aula de inglês. Trata-se de uma turma de alfabetização composta por 10 alunos. Em meio ao barulho produzido pelos alunos a professora introduziu a aula falando sobre o natal. Os alunos faziam muito tumulto na sala interrompendo a fala da professora, que distribuiu jogos para os alunos, cada jogo deve ser utilizado por seis pessoas, mas um aluno apropria-se de um jogo e insistiu em jogar individualmente, mesmo a professora insistindo para que ele devolvesse ou jogasse com os colegas.

O jogo:

O primeiro é para separar as palavras (em inglês), com suas respectivas figuras. As palavras e as figuras utilizadas nesta aula são:

Tree	Flowers
Juice	Sweet
Book	Milk
Stair	Xylophone
Duck	
egg	
Orange	

Observei que não havia muita organização didática na disposição das carteiras ou do espaço para que a professora possa circular entre todos os alunos. Nessa aula a professora ficou de pé em frente da primeira carteira com alguns alunos ao seu redor, enquanto outros permaneciam fazendo outra coisa em suas carteiras, sem prestar atenção nos comandos da professora. Os alunos brigaram novamente entre si, e a professora comentou que eles não tinham o hábito de ouvir. Assim termina o tempo da aula e entra a outra professora.

Não havia interação nenhuma entre a professora e os alunos ou mesmo entre alunos-alunos, não existe a troca de informações para que possa ocorrer a aprendizagem. Os alunos tentaram encontrar as figuras com as palavras por dedução e terminou assim. Outro fator preponderante é que não havia o que denominamos “pedaços de linguagem”, expressões, os chamados “*chunks*”, mesmo em forma de jogos são palavras isoladas de qualquer contexto, difíceis de serem associadas a alguma coisa para facilitar a memorização, pois o campo semântico é diversificado, havia mistura de alimentos, objetos, e até objetos pouco usuais como xilofone.

#### **3.1.4 Aula 3**

##### **English Class- Alfabetização**

A escola estava toda em ritmo de encerramento de atividades, os alunos começaram a chegar aos poucos em atraso, os professores também chegaram aos poucos com algum atraso. A professora reuniu os alunos em sala, 15 no total, perguntou se haviam ensaiado com a outra professora para a apresentação na festa da festa de encerramento das atividades e comunicou que o dia seria para continuarem os ensaios. O horário da aula deveria ser dedicado ao inglês, entretanto, a música era “Amigos”. Não havia nenhuma apresentação em inglês, tampouco as apresentações eram a culminância de um projeto de ensino, era algo isolado, feito somente para aquele momento, sem nenhum propósito pedagógico. Em meio à agitação dos alunos, às chamadas de atenção pela professora, as perguntas dos meninos se iriam receber algum presente de natal, o tempo foi passando e a aula acabou, sem atividades destinadas ao ensino-aprendizagem da língua inglesa.

#### **3.1.5 Aula 4**

##### **Aula de Língua Portuguesa**

A professora P9 iniciou a aula falando sobre a violência que vinha ocorrendo na escola, tomando como referência o furto que houve durante a noite

no qual levaram a merenda que havia para os alunos fazerem a refeição durante o dia, dizendo que mesmo assim, não poderiam desistir, que se não se unissem todos iriam perder, que estavam em um passo para perder a escola, outras escolas ficam longe do bairro e nem todos os alunos teriam condições de pagar transporte para chegar até elas. A professora convidou todos os pais para a reunião que haveria no próximo dia, no período da tarde, para a decisão das posições a serem tomadas em relação aos fatos que vêm ocorrendo na escola. Reforçou para que os alunos, quando chegassem às casas dissessem aos pais que viessem para a reunião.

Essa turma é composta por 13 alunos, estão no 5º ano. A professora retomou o trabalho do dia anterior, de confecção de um cartão de natal destinado a uma pessoa que o aluno gosta muito. “Fez a pergunta: - Já pensaram na pessoa para quem você quer dizer uma mensagem de natal? Cada um tem a sua pessoa especial, a sua opinião”.

A professora distribuiu o papel tipo cartolina e os lápis de cores, canetas hidrográficas e depois reforça que o importante não é o desenho, é a mensagem para a pessoa especial. A sala de aula estava decorada “pobrementemente” com símbolos do natal, árvores feitas em cartolinas e papel laminado, alguns cartazes antigos colados pelas paredes, um único ventilador, e nada mais além dos armários onde os alunos depositam seus materiais e as carteiras. Passou o tempo, organizadamente cada aluno escreve sua mensagem e prepara seu cartão de natal, levaram para que a professora corrigisse as palavras que não ficaram escritas corretamente, e entregaram os trabalhos. Um dos alunos, o A., não conseguiu escrever sozinho, precisou da ajuda da professora. Depois de terminar, perguntei particularmente à professora o porquê, ela explicou que ele ainda não lê, já melhorou um pouco, porém está muito aquém do desejado. Devido ao problema do roubo da merenda escolar não foi possível continuar com as aulas após o recreio, pois os alunos deveriam comer na escola e permanecer o dia todo, sem alimentos são dispensados para retornarem às suas casas.

Nessa aula observo que os alunos estão produzindo um gênero específico, o gênero Cartões de Natal, que é composto por uma série de características as quais dentro das teorias bakhtinianas denominamos como relativamente estáveis, pelo fato de serem construídas e estabelecidas socialmente, ou seja, possuem princípios que os enquadram dentro desse gênero. Esse contexto de produção poderia ter sido reconstruído pela professora para que o texto fizesse sentido para o aluno, retomando a história, por exemplo, do natal, do hábito de enviar-se cartões de natal, o que se escreve nos cartões de natal, que tipos de desenhos são comuns nos cartões de natal, para quem enviamos esses cartões, quais são as mensagens, que significados as mensagens têm para as pessoas, ou seja, criar significado para aquela atividade que pareceu tão vazia para os alunos.

Logo após a chegada da informação de que não haveria continuidade das aulas devido à falta da merenda escolar, minha atenção volta-se para outro fator, o contexto social. Volta também o questionamento acerca da influência desse item na aprendizagem da criança. Nesse caso não se trata especificamente de desnutrição ou de subnutrição, uma vez que as crianças têm alimentos básicos, porém não se alimentam regularmente devido à fatores de organização familiar, como, por exemplo, mães que trabalham fora o dia todo e deixam as crianças à cargo da escola. O problema está em concentração pois, uma criança com fome não se concentra para estudar, ao invés de pensar no que está estudando pensa no que vai comer.

### **3.1.6 Aula 5**

#### **Aula de Língua Portuguesa**

O professor P4 iniciou a aula às 7 horas e 30 minutos dando continuidade a um programa de formação cidadã proposto pela companhia de polícia militar, o Programa Nacional de Resistência e Combate às Drogas e à Violência (PROED), o qual dentre outras metas, possui o intuito de instruir as crianças e os adolescentes a defenderem-se de situações vulneráveis ao consumo e ao tráfico de drogas, à violência doméstica, à violência sexual e ao trabalho infantil.

Nas atividades propostas pelo programa, os alunos precisam fazer a leitura de um texto informativo, exemplo: “Situação 1- Lucas está pronto para entrar no ônibus quando Diego bate em seu ombro e o convida para sair com ele. Diego conta que ganhou um cigarro de maconha e que Sara e Gabriel também vão estar juntos para experimentarem. No lugar de Lucas o que você decidiria?” E depois precisam resolver a situação-problema proposta resolvendo a questão-chave com respostas pessoais, passo a passo conforme a descrição a seguir.

1º passo: DEFINA – Identifique o problema.

2º passo: ANALISE – Pense nas opções que você tem e quais as consequências positivas e negativas de cada uma delas.

3º passo: ATUE – Decida pela melhor opção, a que trará melhores resultados para você.

4º passo: AVALIE – Por que você acha que tomou a melhor decisão? Você a repetiria no futuro?

A sala de aula estava organizada, o professor deixava sobre sua escrivaninha a chave de cada armário dos alunos com os nomes para que eles pudessem pegar seus materiais e dar início às aulas. Os alunos ficaram sentados em duplas, as carteiras são individuais, entretanto, são unidas propositamente para que possam realizar as tarefas em conjunto. O professor

comentou sobre a falta de equipamentos, já que neste dia necessitariam de aparelho de som, de computador e data show para que pudessem ensaiar o Hino Nacional Brasileiro, o Hino do Estado do Pará e o Hino do PROED para a formatura do programa que está programada para o dia posterior, no entanto, todos os aparelhos da escola foram furtados pelos invasores que estiveram “visitando” o espaço escolar, pois somente nesse mês houve seis furtos consecutivos.

A turma é composta por 17 alunos, pois estavam em final do ano letivo, no início do ano havia em torno de 25, com as desistências e transferências, permanece esse número frequente, apesar de que há alguns dias nos quais a redução é significativa, como hoje, com apenas 6 meninos e 6 meninas em sala. A idade dos alunos varia entre 11, 12 e 13 anos, apenas um deles tem a idade de 15 anos, e é justamente o que ainda não possui competência leitora, entretanto, estava ausente.

No primeiro período de aula, das 7 horas e 30 minutos até às 9 horas e 30 minutos, os alunos foram instruídos a ensaiaram os hinos para o encontro da formatura que haveria no dia seguinte. Essa foi a atividade desenvolvida durante a aula. Após esse período houve um intervalo de aproximadamente meia hora para que os alunos pudessem realizar uma refeição. No retorno para a sala de aula o professor concluiu que ainda não estavam bem preparados para cantarem o hino no dia da formatura, apesar de que tinham passado a semana anterior ensaiando todos os dias, então, fizeram mais um ensaio repassando os hinos várias vezes. Depois desse ensaio geral, o professor apresentou o texto de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo”, e pediu para que os alunos fizessem a primeira leitura observando e entendendo todas as palavras do texto. Havia uma atividade proposta para esse texto, pois como estava programada a festa de encerramento do ano de 2013 e todos os alunos deveriam participar, a bibliotecária sugeriu que o 5º ano apresentasse essa poesia de Cecília Meireles:

“Ou isto ou aquilo”

Ou se tem chuva e não se tem sol,  
Ou se tem sol e não se tem chuva

Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
Ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,  
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa  
Estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
E vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco não sei se estudo,  
Se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda,  
Qual é melhor? Se isto ou aquilo.

Após a leitura individual, o professor realizou a leitura em voz alta, tirando as dúvidas quanto às palavras que os alunos não entenderam e organizou a turma em dois grupos, meninos e meninas para que ensaiassem um jogral para apresentarem na festa de encerramento das atividades de 2013, com todos os alunos caracterizados com o gorro do Papai Noel.

Há alguns fatores a ressaltar, como por exemplo, a linguagem do professor é aproximada a dos alunos, conforme se pode contatar com o exemplo: “amanhã, antes da ida para a assembleia para a formatura do PROED vai ter um ‘engasga gato’, tem que tomar banho, quem não gosta de tomar banho de manhã, lavar bem o sovaco, passar um ‘extrato’, ficar ‘legal’ , pois iremos de ônibus, todos juntos”.

O professor continuou a aula explicando a intenção do ensaio da apresentação do poema no encerramento das aulas. Todos os alunos tinham um dicionário sobre a carteira e o professor incentiva-os a consultar as palavras que desconheciam. Então, pede que leiam primeiramente o poema para depois fazerem a leitura em conjunto. Logo após, contextualizou um pouco a respeito das escolhas que temos de fazer em nossas vidas, do mesmo modo que aprenderam no curso que acabaram de fazer, ou seja, ou uma coisa ou outra, ou isto ou aquilo, como Cecília Meireles descreve em seu texto.

O jogral foi distribuído sob forma de em estrofes, para os meninos e meninas.

É importante ressaltar aqui, o tempo que se gasta nas escolas fazendo coisas que são alheias ao programa de ensino-aprendizagem, ou seja, uma semana ensaiando os hinos para 20 minutos de apresentação, depois mais três dias ensaiado um jogral para a festa de encerramento de final de ano, então, metade do tempo que se gasta na escola pode-se dizer que não seja cumprindo o programa, os projetos de ensino-aprendizagem, os planos de curso, os objetivos de ensino. Será esse mais um dos fatores pelos quais as competências dos alunos em leitura e escrita estão aquém do desejado? Além desse fator, pude observar que os alunos passaram um mês no curso de formação do PROED. Abordar os temas transversais e dar formação cidadã é função da escola e é um dos itens previstos nos PCN, contudo, o programa de formação finaliza com uma produção textual na qual o aluno deve produzir um texto dizendo aquilo que

aprendeu, o comando da redação diz que deve haver introdução, desenvolvimento e conclusão.

Nesse momento, entraria a função do professor em auxiliar o aluno a produzir esse texto, uma vez que não existe nas aulas de língua portuguesa o objetivo de ensinar o aluno a produzir um texto real, utilizando o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo e o conhecimento interacional.

Após a finalização desse período, os alunos entraram em recesso para as festas de final de ano, voltariam às aulas na primeira semana de janeiro, período no qual eu já havia entrado em acordo com os professores sobre a aplicação de duas oficinas, a primeira de compreensão e leitura em língua portuguesa e a outra de desenvolvimentos de habilidades em língua inglesa.

### **3.2 Aplicação das Oficinas**

#### **3.2.1 Introdução**

As oficinas foram aplicadas em sala de aula no período no qual trabalhei com os alunos seguindo os pressupostos da pesquisa-ação segundo Barbier (2007) nos quais o pesquisador negocia o acesso ao campo de pesquisa. Nesse caso, foi acordado com os professores, P4, P9 e P1 que eu daria as oficinas com o objetivo de conhecer as dificuldades de aprendizagem dos alunos. A oficina 1 refere-se à leitura e escrita do gênero autobiografia e a oficina 2 refere-se ao desenvolvimento das habilidades comunicativas em língua inglesa com o tema família. Na primeira fase descrita, temos a preparação das oficinas e na segunda fase os relatos de experiência da aplicação.

#### **3.2.2 Oficina 1**

##### **O Gênero autobiografia como motivador para leitura e escrita**

Essa oficina de leitura e produção do gênero autobiografia foi planejada com o intuito de atender ao público alvo da Escola Cidade de Emaús e formalizar o trabalho junto aos alunos do 5º ano do ensino fundamental observado durante o tempo de investigação em campo, ou seja, as aulas de língua portuguesa acompanhadas durante a pesquisa. De acordo com a descrição do professor regente e com as minhas inferências, há o consenso da necessidade em desenvolver-se abordagens de ensino-aprendizagem que venham a auxiliar os alunos a atingirem os índices de letramento desejados, incluindo-se a preparação para a Prova Brasil que avalia as competências dos alunos do 5º

ano a partir de habilidades de leitura, denominados pelo (SAEB) Sistema de Avaliação da Educação Básica de “Descritores de Língua Portuguesa para o 5<sup>a</sup> ano”, divididas em cinco blocos de conteúdo: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

A prova de Língua Portuguesa avalia as habilidades de leitura, que são identificados pela letra (D) como “descriptor” mais um número identificador. Os descritores de avaliação são:

**Procedimentos de leitura:**

- D1** localizar informações explícitas em um texto;
- D3** inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- D4** inferir uma informação implícita em um texto;
- D6** identificar o tema de um texto;
- D11** distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

**Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto:**

- D5** interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.);
- D9** identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

**Relação entre textos:**

- D15** reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

**Coerência e coesão no processamento do texto:**

- D2** estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;
- D7** identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
- D8** estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto;
- D12** estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.



### **Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido:**

**D13** identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados;

**D14** identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

### **Variação linguística:**

**D10** identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

### **Objetivos:**

Ao propormos essa oficina de leitura, devemos retomar aos objetivos iniciais de letramento, entretanto, é importante lembrar que nem todos os alunos leem de modo autônomo. Assim, os textos serão lidos em conjunto com a turma e a compreensão e interpretação serão realizadas coletivamente. Desse modo, os objetivos são de auxiliar os alunos a perceberem as características e o uso social do gênero autobiografia, lembrando a história de cada um como uma forma de percepção de si e outro, de características pessoais, psicológicas e sociais como forma de autoconhecimento e construção de autonomia cidadã.

### **Procedimento Didático 1**

O primeiro conceito a ser exposto/dialogado será o conceito de biografia, ligando-o com o conceito apresentado em dicionário: descrição da vida de alguém; obra que faz a narração das fases da vida de uma pessoa<sup>30</sup>.

Autobiografia: biografia escrita pelo próprio biografado<sup>31</sup>.

#### **Biografia e Autobiografia**

A biografia é um documento escrito que conta a vida de determinada personalidade, respeitando a ordem cronológica. Na biografia devem constar lugares, pessoas, acontecimentos marcantes da vida dessa personalidade. É redigida na terceira pessoa e pode apresentar-se, quer como um relato meramente informativo, quer como uma narrativa em que se evidenciem e valorizem aspectos marcantes do percurso do biografado. Pode ter formas muito distintas, que vão da simples e resumida nota biográfica ao livro, conforme o fim a que se destina.

---

<sup>30</sup> Fonte: <http://www.priberam.pt/DLPO/biografia>, acessado em 02.01.2014.

<sup>31</sup> Fonte: <http://www.priberam.pt/>

Biografia: apresentação da vida de alguém.

Exemplo:

“Vergílio Ferreira nasceu a 28 de janeiro de 1916 em Melo, concelho de Gouveia, na região da Serra da Estrela. Tinha cerca de cinco anos quando, primeiro o pai e pouco depois a mãe, acompanhada da filha mais velha, emigraram para os Estados Unidos. Grande parte da infância passou-a, pois, com os irmãos César e Judite, ao cuidado de duas tias e avós maternas. (...) Em 1954 veio a público *Manhã Submersa*, romance centrado na sua experiência do Seminário. Com base nesta obra, vinte e cinco anos mais tarde (1979) seria realizada, pelo cineasta Lauro Antônio, uma série televisiva de quatro episódios (...) e o filme de longa-metragem *Manhã Submersa*, em que o próprio Vergílio Ferreira manifesta-se na sucessão de prêmios, homenagens, convites que, então, recebeu, dentro e fora de Portugal. (...) A 1 de Março de 1996 (...) Está sepultado em Melo, “virado para a serra” como sempre desejou<sup>32</sup>”.

## **Autobiografia**

A autobiografia é uma biografia redigida pelo próprio autor. O autor narra, na primeira pessoa, acontecimentos que seleciona da sua própria vida, geralmente, para caracterizar a sua personalidade. O relato biográfico tem, em geral, um caráter mais expressivo do que informativo.

Autobiografia: apresentação da própria vida.

Exemplo:

“Vejo o meu pai, no limite da minha infância, dobrar a porta do pátio, com um baú de folha na mão. Vejo-o de lado, e sem se voltar, eu estou dentro do pátio e não há, na minha memória, ninguém mais ao pé de mim. (...) Na instrução primária cumpri. (...) A vida que me coube não a pude utilizar toda. Numa fração dela acumulei assim aquilo com que se realiza- o sonho, o trabalho, a alegria. (...) E eis que se me levantam os sete anos de Coimbra. Sombrios, longos, penosos. (...) Fui atropelado. Mas é talvez justo que o fosse. Porque eu não sou daqui. Maio, 1977”<sup>33</sup>.

**O gênero Autobiografia:** a escolha do gênero deve-se à necessidade que se tem de conhecer si e ao outro, propondo tal objetivo por meio da compreensão da própria história, pois o ser humano guarda em si o gosto pela apreciação de histórias de vida, sejam elas comuns, marcantes ou inusitadas. Desse modo, esse gênero insere-se no contexto de uso social da língua como instrumento de

---

<sup>32</sup> Fonte: <http://mym-pt.blogspot.com.br/2009/10/autobiografia.html>

<sup>33</sup> Fonte: <http://mym-pt.blogspot.com.br/2009/10/autobiografia.html>

conhecimento do ser humano e do meio, sem deixar de ser um meio para o conhecimento da própria língua materna como recurso de interação.

## **Procedimento Didático 2**

Reconhecimento do Gênero textual autobiografia:

Nesse momento devemos retomar com os alunos os conceitos das palavras biografia e autobiografia, caso não se recordem da introdução feita no início da aula serão estimulados a consultarem os dicionários e a escreverem nos cadernos de anotações os significados.

BIO = vida; GRAFIA = escrita.

Então Biografia significa “registro da vida de uma pessoa”.

AUTO = a si mesmo.

Autobiografia significa “o registro escrito da própria vida”, ou seja, uma biografia escrita pelo próprio autor, o autor seleciona e narra acontecimentos de sua própria vida.

## **Procedimento Didático 3**

Logo após esse pré-aquecimento alguns textos do gênero Autobiografia serão entregues aos alunos para que a leitura seja feita em conjunto, fazendo a inferência por meio da percepção do contexto trazido no texto, buscando a compreensão das palavras, procurando os significados regionais dados aos vocábulos e expressões, compreendendo os recursos linguísticos de organização textual, trazendo os significados para a superfície do texto.

### **Texto 1: Brinquedoteca**

Rubem Alves

Vocês, crianças que leem as minhas histórias, frequentemente ficam curiosas sobre a minha vida. Eu conto.

Eu nasci, faz muito tempo, no dia 15 de setembro de 1933, numa cidade do sul de Minas, Boa Esperança (procurem no mapa). Façam as contas para saber quantos anos tenho agora. Meu pai foi muito rico, perdeu tudo, ficamos

pobres, morei numa fazenda velha. Não tinha nem água, nem luz e nem privada dentro de casa. A água, a gente tinha de pegar na mina. A luz era de lamparina a querosene. A privada era uma casinha fora da casa. Casinha do lado de fora. Não precisava de brinquedos. Havia os cavalos, as vacas, as galinhas, os riachinhos, as pescarias. E eu gostava de ficar vendo o monjolo.

Depois mudei para cidades: Lambari, Três Corações, Varginha. Me divertia fazendo meus brinquedos. Brinquedo que a gente compra pronto não tem graça. Enjoa logo. Quantos brinquedos há no seu armário, esquecidos? Fazer o brinquedo é parte da brincadeira. Foi fazendo brinquedos que aprendi a usar as ferramentas, martelo, serrote, alicate. Gostava de andar de carrinho de rolimã. Brincava de soltar papagaio, bolinhas de gude, pião. Fiz um sinuquinha. Se quiser ler a estória de como fiz o sinuquinha. Como a gente era pobre nunca tive velocípede ou bicicleta. Ainda hoje não sei andar de bicicleta.

Depois nos mudamos para o Rio de Janeiro onde sofri muito. Os meninos cariocas caçoavam de mim por causa do meu sotaque de mineiro da roça. Gostava de ler Gibi e X-9.

Nunca fui um bom aluno. Não me interessava pelas coisas que ensinavam nas escolas. Estudei piano porque queria ser pianista. Mas eu não tinha talento. Desisti. Pensei ser engenheiro, médico. Li a biografia de um homem extraordinário, chamado Albert Schweitzer. Ele era filho de um pastor protestante. Pastor é uma espécie de padre das igrejas protestantes. Schweitzer desde menino tocava órgão. Foi um especialista na música de Bach e dava concertos por toda a Europa.

Fui ser pastor porque queria cuidar dos pensamentos e dos sentimentos das pessoas, porque é daí que surgem nossas ações. Se a gente tem pensamentos bons a gente faz coisas boas. Se tem pensamentos maus faz coisas ruins. Morei e estudei nos Estados Unidos. Voltei para o Brasil. Vim morar em Campinas. Fui ser professor numa universidade. Tenho 3 filhos. O mais velho se chama Sérgio e é médico. O segundo se chama Marcos, é biólogo. E a Raquel, minha última filha, que vai ser arquiteta.

Meu maior brinquedo hoje é escrever. Adoro escrever. Especialmente estórias para crianças. Já escrevi mais de trinta. Todas com ilustrações. Meus dois últimos livros para crianças são O gato que gostava de cenouras e A história dos três porquinhos ( A estória que normalmente se conta não é a verdadeira. Eu escrevi a verdadeira...) . Para mim cada livro é um brinquedo.

Sou também psicanalista, que é um tipo de médico que cuida dos pensamentos e dos sentimentos das pessoas. Quando os pensamentos e os sentimentos não são cuidados eles podem ficar doentes. São várias as doenças que podem atacar os pensamentos e os sentimentos. Aí as pessoas podem ficar mandonas, malvadas, falam sem parar, ou não falam nunca, têm medo de coisas

imaginadas, ficam tímidas, não sabem repartir, ficam chatas, etc. A psicanálise existe para ajudar as pessoas a ter sentimentos e pensamentos mansos.

Coisas que me dão alegria: ouvir música, ler, conversar com os amigos, andar nas matas, olhar a natureza, tomar banho de cachoeira, brincar com as minhas netas (Mariana e Camila, filhas do Sérgio; Ana Carolina e Rafaela, filhas do Marcos), armar quebra-cabeças, empinar pipas, cachorros. Fazer os próprios brinquedos e armar quebra-cabeças ajuda a desenvolver a inteligência. Cuidado com os brinquedos comprado prontos: eles podem emburrecer!<sup>34</sup>

#### **Procedimento Didático 4**

Para dar início ao ensino-aprendizagem da compreensão leitora dos alunos, buscamos o desenvolvimento de atividades didáticas que objetivassem o desenvolvimento das habilidades abaixo relacionadas:

#### **Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto:**

**D9** identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

#### **Coerência e coesão no processamento do texto:**

**D2** estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;

**D12** estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

#### **Variação linguística:**

**D10** identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Desse modo, após a leitura do texto, os alunos deverão completar a tabela com as informações retiradas do texto.

1. Título do texto:

---

<sup>34</sup> Fonte: <http://www.rubemalves.com.br/brinquedoteca.htm>

2. O título do texto estabelece uma relação com o gênero autobiografia?

<b>3. Quadro de compreensão textual:</b>
3.1 Descrição do nascimento do autor
3.2 Descrição das ferramentas
3.3 Descrição das mudanças das cidades
3.4 Descrição dos brinquedos
3.5 A mudança para o Rio de Janeiro: descrição do fato importante
3.6 Descrição dos Professores
3.7 Descrição dos filhos
3.8 Descrição do profissional atual
3.9 Descrição dos prazeres

Quadro de significados de palavras	
História	Estória

O regionalismo			
Empinar pipas	Papagaios	Bola de gude	Carrinho de rolimã

Neologismo
Emburrecer

## Texto 2: Modinha para Gabriela

Composição: Dorival Caymmi

Quando eu vim para esse mundo,  
Eu não atinava em nada  
Hoje eu sou Gabriela  
Gabriela, iê... Meus camarada!

Eu nasci assim, eu cresci assim,  
E sou mesmo assim, vou ser sempre assim:  
Gabriela, sempre Gabriela!  
Quem me batizou, quem me nomeou,  
Pouco me importou, é assim que eu sou  
Gabriela, sempre Gabriela!

Quando eu vim para esse mundo,  
Eu não atinava em nada  
Hoje eu sou Gabriela  
Gabriela, iê... Meus camarada!

Eu nasci assim, eu cresci assim,  
E sou mesmo assim, vou ser sempre assim:  
Gabriela, sempre Gabriela!  
Quem me batizou, quem me nomeou,  
Pouco me importou, é assim que eu sou  
Gabriela, sempre Gabriela!

Eu sou sempre igual não desejo o mal  
Amo o natural, etc. e tal.  
Gabriela, sempre Gabriela!

Eu nasci assim, eu cresci assim,  
E sou mesmo assim, vou ser sempre assim:

Gabriela, sempre Gabriela!  
Quem me batizou, quem me nomeou,  
Pouco me importou, é assim que eu sou  
Gabriela, sempre Gabriela!

Eu sou sempre igual não desejo o mal  
Amo o natural, etc. e tal.  
Gabriela, sempre Gabriela!

Para o ensino-aprendizagem das habilidades de leitura do texto Modinha para Gabriela desenvolvimentos as atividades, abaixo, centradas nas dimensões a serem desenvolvidas.

**Procedimentos de leitura:**

**D4** inferir uma informação implícita em um texto;

**D6** identificar o tema de um texto.

**Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto:**

**D9** identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

**Relação entre textos:**

**D15** reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Quadro 1
Qual a história de Gabriela que pode ser inferida no texto?

Quadro 2
Quais os versos que deixam transparecer o tema do texto? Identifique-os.

Quadro 3
Em qual gênero se enquadra este texto? É o mesmo do texto anterior? Há diferenças ou semelhanças?



Quadro 4
As informações do texto “Gabriela” são precisas? Há veracidade de fatos? Há sequência cronológica?

Se biografia é a história da vida de alguém (já que “*bio*” é vida e *grafia* é texto, escrita), o que você imagina ser autobiografia? O prefixo *auto* quer dizer “a si mesmo”, logo o termo se refere à história da própria vida.

Leia a apresentação que faz de si mesmo o escritor de livros infantis Bartolomeu Campos Queiroz:

**Texto 3: ...Das Saudades que Não Tenho**<sup>35</sup>

Bartolomeu Campos Queiroz

Nasci com 57 anos. Meu pai me legou seus 34, vividos com duvidosos amores, desejos escondidos. Minha mãe me destinou seus 23, marcados com traições e perdas. Assim, somados, o que herdei foi a capacidade de associar amor ao sofrimento...

Morava numa cidade pequena do interior de Minas, enfeitada de rezas, procissões, novenas e pecados. Cidade com sabor de laranja-serra-d’água, onde minha solidão já pressentida era tomada pelo vigário, professora, padrinho, beata, como exemplo de perfeição.

(...) Meu pai não passeou comigo montado em seus ombros, nem minha mãe cantou cantigas de ninar para me trazer o sono. Mesmo nascendo com 57 anos estava aos 60 obrigado ainda a ser criança. E ser menino era honrar pai com seus amores ocultos. Gostar da mãe e seus suspiros de desventuras.

(...) Tive uma educação primorosa. Minha primeira cartilha foi o olhar do meu pai, que me autorizava a comer ou não mais um doce nas festas de aniversário. Comer com a boca fechada, é claro, para ficar mais bonito e meu pai receber elogios pelo filho contido que ele tinha. E cada dia eu era visto como a mais exemplar das crianças, naquela cidade onde a liberdade nunca tinha aberto as asas sobre nós.

---

<sup>35</sup> (Bartolomeu Campos Queiroz, em Abramovich, Fanny (org.) – “O mito da infância feliz”. Summus, São Paulo, 1983).

Mas a originalidade de minha mãe ninguém poderá desconhecer. Ela era capaz de dizer coisas que nenhuma mãe do mundo dizia, como por exemplo: – Você, quando crescer vai ter um filho igual a você. Deus há de me atender, para você passar pelo que eu estou passando. – Mãe é uma só. (...)

Os elementos de ensino aprendizagem propostos para o texto “... Das Saudades Que Não Tenho” são:

**Procedimentos de leitura:**

**D11** distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

**Coerência e coesão no processamento do texto:**

**D7** identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;

**D8** estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto.

**Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido:**

**D13** Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados:

Quadro 1
É comum, como o autor do texto, dizer-se que o ser humano nasce com 57 anos?

Quadro 2
Como inicia-se a autobiografia de Bartolomeu Campos Queiroz?

Quadro 3
No enredo, o menino diz que já nasceu idoso, há fatos no decorrer no texto que comprovem esse argumento?

#### Quadro 4

Geralmente as pessoas recordam da infância como o tempo no qual passaram momentos felizes, saudosos. No decorrer da história o autor dá essa ideia de sua biografia ou ironiza os fatos ocorridos comparando-os com a vida de outras pessoas?

### **Autobiografia e Sátira**

Falar de si mesmo é sempre difícil... Nada como uma boa dose de bom humor para olhar para si próprio, não é mesmo? Leia como alguns autores tratam de suas biografias de forma bem-humorada.

#### **Texto 4: Aí Eu Peguei e Nasci!**

José Simão

Sou filho de árabe com loira e deu macaco na cabeça. E eu não tenho 56 anos. Eu tenho 18 anos. Com 38 de experiência. E eu era um menino asmático que ficava lendo Proust e ouvindo programa de terror no rádio.

Em 69 entrei pra Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Mas eu matava aula com o namorado da Wanderléa pra ir assistir o programa de rádio do Erasmo Carlos. E aí eu desisti. Senhor Juiz, Pare Agora!

E aí eu fui pra swinging London, usava calça boca de sino, cabelo comprido e assisti ao show dos Rolling Stones no Hyde Park. E fazia alguns bicos pra BBC.

Voltei. Auge do tropicalismo. Frequentava as Dunas da Gal em Ipanema. Passei dois anos batendo palma pro pôr-do-sol e assistindo o show da Gal toda noite. E depois diz que hippie não faz nada! (...)

Objetivos de aprendizagem de leitura:

#### **Procedimentos de Leitura:**

**D3** inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

**Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto:**

**D9** identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

**Relação entre textos:**

**D15** reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

**Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido:**

**D13** identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

**Variação linguística:**

**D10** identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Quadro 1		
<b>Vamos encontrar os significados das expressões:</b>		
“deu macaco na cabeça”	“matava aula”	“Senhor Juiz, Pare Agora!”
“calça boca de sino”	“fazia alguns bicos”	

Quadro 2
O texto enquadra-se dentro do gênero autobiográfico, entretanto, é diferente dos demais, qual a principal característica que marca essa diferença?

Quadro 3
Faça um quadro comparativo e encontre as semelhanças e as diferenças com o texto de Rubem Alves “Brinquedoteca.

Quadro 4
De que modo o autor do texto consegue causar o efeito de humor?

Quadro 5
Você, habitante de Belém do Pará, no seu contexto social usaria as mesmas expressões utilizadas pelo autor para escrever o textos, tais como as descritas abaixo. Quais as substituiria?
“Pra”      “E aí”      “E aí eu desisti”      “E aí eu fui pra Swinging London”

## **Texto 5: Autobiografia do Cascão**

### **Personagem – Cascão**

#### **Pintou Sujeira<sup>36</sup>**

Nasci em 1961, baseado nas recordações de infância do próprio Mauricio de Sousa.

Ele conta que, no início, teve receio da reação do público ao me criar com uma certa “mania de sujeira”. A aceitação, entretanto, foi imediata e minha popularidade cresceu tanto que desde agosto de 1982, tenho minha própria revista.

A atividade de leitura desse texto tem o objetivo de desenvolver a habilidade de:

#### **Relação entre textos:**

**D15** reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

---

<sup>36</sup> <http://professoracarina.blogspot.com.br/2011/01/texto-autobiografia-do-cascao.html> acessado em 02.01.2013

Quadro 1

Quando tratamos de uma biografia, sabemos que o conceito da palavra trata da vida de um ser humano, que nasce a partir de um período de gestação, desenvolve-se na infância, passa pelo período de adolescência, chega à idade adulta e envelhece. Sabemos que essa não é a história do Cascão, personagem criado por Maurício de Sousa, então, em que aspectos esse texto pode ser comparado com o gênero autobiografia?

**Texto 6: Meus Oito Anos**<sup>37</sup>

Cassimiro de Abreu

Oh ! que saudades que eu tenho  
Da aurora da minha vida,  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais !  
Que amor, que sonhos, que flores,  
Naquelas tardes fagueiras  
À sombra das bananeiras,  
Debaixo dos laranjais !

Como são belos os dias  
Do despontar da existência !  
- Respira a alma inocência  
Como perfumes a flor;  
O mar é – lago sereno,  
O céu – um manto azulado,  
O mundo – um sonho dourado,  
A vida – um hino d’amor !

Que auroras, que sol, que vida,  
Que noites de melodia  
Naquela doce alegria,

Naquele ingênuo folgar !  
O céu bordado d’estrelas,

---

<sup>37</sup> Do livro original: “As Primaveras”, publicado em 1859.

A terra de aromas cheia,  
As ondas beijando a areia  
E a lua beijando o mar !

Oh ! dias de minha infância !  
Oh ! meu céu de primavera !  
Que doce a vida não era  
Nessa risonha manhã !  
Em vez de mágoas de agora,  
Eu tinha nessas delícias  
De minha mãe as carícias  
E beijos de minha irmã !

Livre filho das montanhas,  
Eu ia bem satisfeito,  
De camisa aberta ao peito,  
- Pés descalços, braços nus -  
Correndo pelas campinas  
À roda das cachoeiras,  
Atrás das asas ligeiras  
Das borboletas azuis !

Naqueles tempos ditosos  
Ia colher as pitangas,  
Trepava a tirar as mangas,  
Brincava à beira do mar;  
Rezava às Ave-Marias,  
Achava o céu sempre lindo,  
Adormecia sorrindo,  
E despertava a cantar !

Oh ! que saudades que eu tenho  
Da aurora da minha vida  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais !  
- Que amor, que sonhos, que flores,  
Naquelas tardes fagueiras  
À sombra das bananeiras,  
Debaixo dos laranjais !

As habilidades de leituras a serem desenvolvidas nesse texto serão:

**Procedimentos de leitura:**

**D4** inferir uma informação implícita em um texto.

**Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto:**

**D9** identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

**Relação entre textos:**

**D15** reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

**Coerência e coesão no processamento do texto:**

**D2** estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

**Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido:**

**D14** identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Quadro 1
----------

Inferir qual o tema do texto.
-------------------------------

Quadro 2
----------

Por se tratar de um texto poético, apesar de estar presente o gênero autobiográfico, há a alteração da finalidade do texto?
---

Quadro 3
----------

Retomar o contexto no qual o texto foi produzido e compará-lo com os o texto “Modinha para Gabriela” com a finalidade de perceber o propósito de construção do texto pelo autor.
--

Quadro 4
----------

Por tratar-se de um texto organizado em versos, que recursos o autor utiliza para dar continuidade às ideias e efeito de sentido ao texto?
--



### Quadro 5

Há recursos de pontuação para dar efeitos de sentido ao texto?

### Texto 7: Calvin <sup>38</sup>



Os elementos de compreensão leitora a serem trabalhados serão:

#### Procedimentos de leitura:

**D1** localizar informações explícitas em um texto;

**D4** inferir uma informação implícita em um texto.

#### Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto:

**D5** interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.);

**D9** identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

#### Relação entre textos:

<sup>38</sup> Fonte: <http://depositodocalvin.blogspot.com.br/>

**D15** reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

**Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido:**

**D13** identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

**Variação linguística:**

**D10** identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Quadro 1

Seria possível compreender o texto sem o auxílio das figuras?

Quadro 2

Este gênero textual tem uma finalidade particular? Qual seria?

Quadro 3

O gênero autobiografia nesse caso obedece às mesmas características dos outros textos que você leu? (Textos 1, 2, 3, 4 5, 6)

Quadro 4

Há intenção de criar humor no texto? De que modo?

Quadro 5

O texto é criado para que público específico?
---

### **3.3 Relatórios de Aplicação das Oficinas**

#### **3.3.1 Introdução**

Os relatórios, a seguir, descrevem como se deu o processo de aplicação das oficinas para os alunos do 5º ano, a cada dia. Conforme seguiam-se as atividades, as observações e anotações eram realizadas com o intuito de logo após a realização, munidos de parâmetros interpretativos em acordo com o embasamento teórico apresentado nessa pesquisa, pudéssemos chegar às análises e conclusões.

#### **3.3.2 Relatórios das Oficinas**

##### **3.3.2.1 1º Dia**

06 de janeiro de 2014

Iniciamos a oficina após a oração feita pelo professor e por uma das alunas da turma, pedindo proteção para o dia que se inicia. Logo após iniciamos as atividades, expliquei que passaríamos a semana juntos e que faríamos várias atividades de leitura nas quais o tema seria “Autobiografia”. Perguntei se sabiam o que era tema, uma das alunas disse que era uma história, depois o professor relembrou que haviam falado sobre tema justamente na semana anterior, e que comum os alunos esquecerem os assuntos estudados.

Após a apresentação de cada um dos alunos, que disseram seus nomes, começamos a introduzir a aula falando do significado das palavras, pedi para que buscassem nos dicionários o significado do prefixo “bio”, expliquei o que é prefixo, entretanto, sem dar muita ênfase. Os alunos logo encontraram o sentido de “bio”, e escrevi no quadro: bio=vida.

Logo após buscaram o significado de grafia, encontraram o sentido:

Grafia= escrita

Dentre outros significados encontrados nos dicionários concluímos que biografia significa a escrita sobre a vida de uma pessoa. Continuei explicando o porquê de se contar sobre a vida das pessoas, que todos gostam de saber sobre isso, por exemplo, eles têm seus artistas favoritos e gostam de saber suas histórias, como os jogadores de futebol, etc. Uma das alunas contou a história da voluntária que ensina no bairro onde vive, contando sua história de dedicação

para com as pessoas e relatando sua biografia. Comentamos que cada pessoa, independentemente de ser famosa ou não tem sua história de vida, entretanto, nem sempre essa história passa a ser escrita, porém, expliquei que após a leitura de todos os textos iríamos para a fase da escrita da biografia de cada um.

Em seguida, iniciei a explicação sobre o conceito de autobiografia, explicando o que significa “auto”. Eles chegaram à conclusão do que significa o vocábulo “auto” por analogia a outras palavras, por exemplo, automóvel, os carros que se movem sem ajuda de animais, autodidata, pessoas que aprendem sem ajuda de outros, e chegaram à conclusão de que “autobiografia” é a escrita sobre a própria biografia.

Logo após essa introdução, fizemos a leitura dos dois textos, o primeiro “Vergílio Ferreira”, biografia, o qual os alunos conseguiram fazer a compreensão oral e o segundo o autobiografia “Vejo o Meu Pai” no qual também pareceram compreender.

Fizemos a comparação entre os dois textos encontrando as características que demonstram os dois gêneros, especificamente das pessoas e flexões verbais, tendo em vista que a biografia tem a predominância dos verbos em terceira pessoa e a autobiografia predomina a 1ª pessoa.

Após estabelecer as características do gênero proposto iniciamos a leitura do texto de Rubem Braga, “Brinquedoteca”, solicitei que os alunos fizessem a leitura individualmente, em silêncio, e logo após fiz a leitura em voz alta.

A atividade subsequente foi de levantar questionamentos acerca da compreensão do texto. Percebi que a maioria dos alunos compreendeu o texto, entretanto, havia 4 alunos que não compreenderam o que foi lido, fato intrigante, pois estavam atentos durante a leitura. Com a ajuda dos colegas e a repetição, conseguiram compreender alguma coisa do texto, mas não conseguiram compreender completamente.

Por tratar-se de atividade de leitura, não havia o intuito de escrita, entretanto, para que houvesse maior raciocínio acerca do texto lido, solicitei que respondessem as questões propostas nas dimensões de leitura (SAEB). Assim pude perceber que há 2 alunas que não conseguem juntar as letras para formar as sílabas das palavras. A estratégia que usam durante as aulas é copiar aquilo que os colegas escrevem no caderno.

### 3.3.2.2 2º Dia

07 de janeiro de 2014

Neste dia, após a realização da oração em conjunto pelos alunos e de uma prece especial por um dos alunos a pedido do professor, (lembrando que essa atividade é uma rotina no início das manhãs dos alunos), retomamos a leitura do mesmo texto da aula anterior, “Brinquedoteca”, de Rubem Alves. Solicitei que um aluno fizesse a leitura em voz alta, um deles, o W., dispôs-se a realizar a atividade. Durante o processo observei que ocorreram trocas de letras, de sons, até mesmo de palavras. Enquanto ouvem o colega lendo os outros não se concentram, faziam barulho, levantaram-se, conversaram, foram aos armários buscar coisas, permanecem pouco atentos.

Procuramos reconstruir o enredo do texto oralmente, os alunos foram narrando aquilo que compreenderam e conseguiram retomar todo o texto lido. Logo após procuramos as palavras que eram desconhecidas no texto, um dos alunos disse “emburrecer”, o colega sugeriu que significa ficar amuado, e logo depois de refletir acabaram por concordar que significa “tornar-se burro”.

Construímos um quadro de regionalismo, pois em Belém algumas expressões tem sentido diferente de outras regiões, enquanto eu escrevia no quadro os alunos escreveram em seus cadernos.

O quadro ficou assim:

Quadro de regionalismo

Empinar pipas	Papagaio	Bola de gude	Carrinho de rolimã
Rabiola, cangula	Aviãozinho de isopor	Peteca	Idem, carrinho de rolimã.

Neste dia, alguns alunos que haviam faltado às aulas de segunda-feira estavam presentes, então, distribui para eles o material com os textos. Durante o período que estávamos fazendo a leitura do texto, eles insistiam em copiar dos colegas as questões sobre o texto, reforcei que não deviam copiar, que depois haveria tempo para que eles mesmos fizessem as atividades, entretanto, houve insistência em fazer cópias. Procurei compreender a necessidade que os alunos têm em ter os cadernos completos, mesmo que não entendam nada daquilo que

esteja escrito, mais tarde conversei com o professor da turma. Obtive a resposta de que alguns deles são cobrados dos pais e familiares quanto à permanência na escola, pois recebem o auxílio bolsa escola, e se não frequentam as aulas perdem o direito ao benefício, então, a preocupação não é com a aprendizagem, é somente com a comprovação de presença.

Logo após a compreensão textual, realizada conjuntamente, os alunos fizeram a escrita nos cadernos. Algumas questões levantadas foram bastante óbvias, como, por exemplo, o título do texto, entretanto, eu previa o objetivo a intenção de fazer os alunos perceberem se havia relação entre o título do texto e o gênero textual autobiografia, tarefa que foi um tanto difícil, pois os alunos só conseguiram fazer a inferência com muita ajuda, por meio de perguntas minhas, dizendo se, pelo título brinquedoteca, daria para saber se o autor iria contar sobre a própria vida. Os alunos conseguiram facilmente fazer a descrição sobre o nascimento do autor do texto, das ferramentas que eram utilizadas para a construção dos brinquedos, das cidades pelas quais o autor passou, dos brinquedos que gostava e daqueles que não teve porém gostaria de ter tido. Conseguiram perceber um fato marcante na mudança do autor para o Rio de Janeiro, da discriminação pelos colegas por tratar-se de um morador do interior de Minas Gerais e apresentar uma pronúncia dita caipira. Descreveram os professores, os filhos, a profissão atual e os prazeres do autor, ou seja, conseguiram compreender o texto.

Entretanto, a dificuldade dos alunos estava na escrita, pois aqueles que escrevem o fazem ainda de forma desorganizada. Há 4 alunos que não sabiam escrever absolutamente nada, somente copiam dos colegas que sentam ao lado. Quando sugeri que escrevessem as compreensões do texto disseram que não sabiam escrever, então, apesar da insegurança de devia fazer isso ou não, escrevi no quadro para que copiassem, sentindo uma grande culpa por de certa forma estar ignorando o problema. Pensei em trazer atividades diferenciadas, lembrei de que os objetivos não se referiam a escrever, mas compreender o texto, e com todas as dúvidas segui em frente.

Os alunos buscaram nos dicionários a diferença dos significados das palavras história e estória e construímos um quadro:

História	Estória
História real	Narrativa de ficção
História do Brasil	
História das nações	
História dos povos	
A nossa própria história (biografia)	

Em seguida, iniciamos a leitura do texto “Modinha para Gabriela”, composição de Dorival Caymmi. Um aluno dispôs-se a cantar a música, e cantou com certo ritmo e afinação, conhecida a música da abertura da novela na televisão. Após a leitura iniciamos a busca de palavras desconhecidas nos dicionários, os alunos buscavam as palavras e íamos escrevendo no quadro os significados, o que me chamou a atenção nesse caso, mesmo iniciando outra atividade, permanecia o interesse dos alunos que estavam ausentes na aula do dia anterior em copiar em seus cadernos as atividades que já haviam sido feitas.

Houve certa dificuldade de interpretação desse texto. Não conseguiram compreender o enredo, a maioria disse que o texto contava toda a biografia de Gabriela. As palavras e expressões cujos conceitos ignoravam foram: humilde, camarada, não atinada em nada. Procuramos também no texto os verbos e expressões em primeira pessoa que indicassem a voz do autor do texto autobiografado; os alunos conseguiram identificar sem muita dificuldade. Houve também certa dificuldade em identificar as diferenças e semelhanças em relação ao texto anterior quanto às características do gênero autobiografia. Quanto à questão sobre veracidade dos fatos, foi necessário fazer uma reflexão em conjunto para que os alunos conseguissem inferir a resposta de que não há fatos verídicos no enredo.

### **3.3.2.3 3º Dia**

08 de janeiro de 2014

Iniciamos o dia após a oração e a prece habitual com a introdução do tema saudade. Pedi que os alunos dissessem se para eles saudade tinha um significado positivo ou negativo. A maioria dos alunos disse que era positivo, porque lembrava de coisas boas, de momentos que viveram, que recordavam e sentiam alegria. Um dos alunos disse que saudade era algo negativo, que era ruim ficar pensando em algo que não voltava, que passou e que sentir aquilo não era bom. Conclui dizendo que saudade pode ter a conotação positiva ou negativa, que algumas pessoas realmente veem como algo bom, pois se tem saudade viveram momentos agradáveis, estiveram com pessoas agradáveis e gostam de recordar; enquanto para outras é ruim, pois a vida não volta e recordar pode trazer sentimentos de tristeza.

Retomamos também os conceitos de biografia e de autobiografia. Os alunos conseguiram retomar bem os significados e demonstraram estar adquirindo conhecimento acerca do gênero autobiográfico. Logo após, fizemos a leitura do texto em conjunto, voz alta. Fui lendo e os alunos ouvindo a leitura. Do texto “... Das saudades que não tenho”, de Bartolomeu Campos Queiroz, procuramos fazer a compreensão geral do texto, retomando o enredo narrado

pelo autor. Perguntei se é comum uma pessoa nascer com 57 anos, disseram que não é comum, entretanto, quando perguntei por que o autor dizia ter 57 anos, não conseguiram inferir do texto a resposta, então, induzi-os a fazerem o cálculo, no quadro, fizemos a conta de 34 mais 23, a soma da idade do pai com a da mãe, os alunos tiveram dificuldades em fazer o cálculo e precisei ajudá-los. Então, chegaram a conclusão de que o menino dizia ter herdado a experiência do pai e da mãe e por isso dizia ter nascido com 57 anos.

Depois, pedi para dizerem se o autor narrava uma história triste ou feliz. Inferiram que era triste, e demonstraram por meio de fatos do texto, por exemplo: que o pai não brincou com o filho e a mãe o tratava mal; uma menina disse que sabia disso porque a mãe disse “Você quando crescer vai ter um filho igual a você”. Então eu afirmei que nessa fala a mãe não disse que o filho era bom ou ruim, como ela sabia que era ruim, se ela tinha ouvido algo semelhante, ela disse que era ruim, porque quando a mãe diz isso está falando que o filho é uma criança desobediente.

Solicitei que os alunos fizessem a busca das palavras desconhecidas no texto. Fomos lendo o texto novamente e eles iam dizendo as palavras que não conheciam. Eu escrevia no quadro enquanto os alunos buscavam os significados para todos escreverem nos cadernos. As palavras desconhecidas pelos alunos foram: legar, beata e vigário. Após essa atividade, fizemos a identificação dos pronomes e dos verbos no texto que indicavam primeira pessoa e assim sugeriam que a história ocorria consigo mesmo, ou seja, um texto autobiográfico. Os alunos fizeram a atividade tranquilamente, um e outro dizendo, sem dificuldades.

Nessa atividade solicitei que os alunos escrevessem nos cadernos as respostas de compreensão do texto, entretanto, encontraram muitas dificuldades, não sabiam escrever as respostas, faziam-na de forma desorganizada e infantil, não dava para perceber por meio das respostas que eles haviam compreendido o texto, ou seja, não havia competência linguística para responder às questões. Assim, retomamos para a realização da atividade em conjunto, já que todos “sentem a necessidade” de ter algo escrito no caderno, conforme a declaração feita pelo professor P1. Fizemos a releitura do texto “Ai eu peguei e nasci” de José Simão, numa atividade continuada em que eu fiquei com uma bola nas mãos e na carteira onde pousava a bola o aluno devia continuar a leitura. A maioria continuou lendo o texto, mas quatro alunos não conseguiam, entretanto não ficavam intimidados em dizer que não sabiam ler.



#### 3.3.2.4 4º Dia

09 de janeiro de 2014

Iniciamos este dia retomando a compreensão do texto, falando sobre a linguagem formal e informal, identificando os diversos grupos que utilizam linguagem com características específicas, como os regionalismos, os grupos de profissionais, as faixas etárias, etc.

Fizemos a releitura do texto, “Ai eu peguei e nasci” de José Simão e procuramos fazer a inferência dos significados, socializando em voz alta. Em seguida, buscamos no texto marcas linguísticas que indicassem características do gênero autobiografia, como os pronomes e verbos em primeira pessoa, atividade realizada facilmente pelos alunos. Nesse dia os alunos estavam muito agitados. Propus fazermos um quadro com as expressões desconhecidas no texto apresentado, não sabiam onde escrever, se deveriam escrever no caderno ou nos espaços que haviam no material formulado por mim e entregue a eles no início das atividades da oficina.

Quadro de significados:

	<b>Brinquedoteca</b>	<b>Aí eu peguei e nasci</b>
<b>Linguagem</b>	Mais formal	Informal
<b>Objetivo do texto</b>	Conhecer a autobiografia do autor	Divertir
<b>Características autobiográficas</b>	Narração em 1ª pessoa	Narração em 1ª pessoa
<b>Enredo</b>	Fatos importantes	Incidentes divertidos

#### 3.3.2.5 5º Dia

Em 10 de janeiro de 2014

Resumimos oralmente o enredo do texto. Os alunos conseguiram retomar facilmente a história, demonstrando que tinham boa memória. Nesse dia pareciam mais calmos, entretanto houve uma briga e agressão entre dois colegas. Como nas aulas anteriores, os alunos não conseguiram responder as perguntas referentes ao texto, entretanto, conseguiram concluir que as expressões utilizadas pelo autor carioca seriam as mesmas utilizadas em Belém do Pará, tais como “pra”, “e aí”, “e aí eu desisti”; a única expressão que

mudaria seria “e ai eu fui pra Swinging London, que trocariam por ‘e aí eu fui pras Docas’”.

Realizamos a atividade de leitura do texto “autobiografia do Cascão”. Os alunos fizeram grande confusão entre a autobiografia real e a criação do personagem pelo cartunista Maurício de Sousa. Na verdade, acharam que ambos tratava literalmente do gênero autobiográfico. Foi necessário intervir para que pudessem concluir que Cascão era criação por meio de história em quadrinhos, nunca existiu de fato.

Fizemos a leitura do texto “Meus Oito Anos” de Cassimiro de Abreu. Os alunos conseguiram compreender o enredo de forma muito fácil. Na retomada do texto, disseram que o autor teve uma infância feliz, pois descreveu que acordava sorrindo, que subia no pé de manga, que ganhava carinho da mãe e da irmã e brincava livre pelos campos. Disseram também que há ritmo no texto, criado pelas rimas. Os alunos fizeram a busca das palavras desconhecidas nos dicionários, tais como: ditosos, aurora, fagueiras, sereno, folgar.

Realizamos a leitura do texto “Calvin”. Todos riram quando leram que “só havia uma folha de papel”. Depois, para que os alunos pudessem perceber a diferença entre esse texto e os outros, tivemos que retomar o enredo de todos os outros. Só então perceberam que a tirinha não conta a autobiografia de Calvin, mas faz uma piada acerca do gênero autobiografia. Depois, na compreensão do texto, os alunos disseram que seria possível compreendê-lo sem o auxílio das figuras. Quando chamei a atenção perguntando se a compreensão seria a mesma se fosse com figuras disseram que seria um pouco diferente. Quando perguntado sobre a finalidade particular do texto, disseram que seria contar a história do Calvin, somente depois perceberam que era de divertir o leitor. Quanto à intenção de criar humor com o texto, os alunos conseguiram perceber claramente que havia esse objetivo. Houve dificuldade em compreender qual seria o público alvo do texto, quando perguntei que pessoas gostam de ler tirinhas, conseguiram chegar a uma resposta consensual.

E, assim, terminamos a primeira fase da oficina, com a compreensão nítida do que é o gênero autobiografia, após 20 horas trabalhadas em sala de aula. Combinamos, para a semana subsequente, iniciarmos a escrita do gênero autobiografia.

### **3.3.2.6 6º Dia**

Em 13 de janeiro de 2014

O dia foi iniciado como costumeiramente; com a oração (Pai Nosso). Logo depois um dos alunos foi escolhido para fazer uma prece pela turma. O

professor disse que havia uma “aluna nova”, ou seja, era o primeiro dia que vinha à aula desde que começamos com a oficina.

Iniciei minha fala sobre o dia 13, especificamente sobre o número 13, falando sobre a cultura que existe ao redor do mundo em se classificar o número como um número de sorte ou um número do azar. Alguns disseram que seria de sorte, porque há pessoas que gostam de jogar no 13, outros de azar, por causa da sexta feira 13, falei que poderia ser de sorte ou azar, que depois do final do dia eles iriam analisar e iam dizer se o dia foi de sorte ou azar.

Logo após essa introdução retomamos todas as características do texto autobiográfico. Fomos escrevendo no quadro e no caderno em simultâneo, assim construímos o quadro conceitual do gênero que trabalhamos na leitura e que deveriam produzir.

O quadro ficou assim configurado:

### **Características Gerais de AUTOBIOGRAFIA**

1. Pessoa que fala: eu
2. Tempo verbal: passado
3. Tem caráter expressivo
4. O tempo é cronológico, segue a ordem natural dos fatos ou acontecimentos
5. Espaço (onde ocorre): nas cidades onde viveu, no bairro, no sítio, na fazenda, no Benguí, em Vigia, em Acará, Bege, Barcarena, no Rio Guamá, na Ilha de Marajó, Soure, etc.
6. O que descreve? A nossa própria vida.
7. Tem a característica de ser sempre verídico ou pode haver fatos ficcionais?  
É Verdadeiro, mas não é necessário contar tudo.
8. É sempre alegre? Não.
9. Pode ser triste.
10. Pode ser divertido.
11. Pode ser dramático.
12. Conta o começo, o meio e o fim da vida atual do autor.
13. Pode haver desenhos.
14. Pode ser história em quadrinhos.
15. Pode ser em poesia ou tem de ser em prosa.
16. Pode ser somente desenhado.

### **Segundo Passo: Para Refletir Antes de Escrever.**

1. Quem irá ler a sua autobiografia?
2. Qual a finalidade do texto? (convencer, divertir, informar, expressar sentimentos)

3. Que linguagem irá utilizar? (formal, informal, com regionalismos, com gírias)

Após essa atividade, combinamos que no outro dia seria o dia da escrita do texto, que não seria uma única escrita, porque teriam a oportunidade de pensar sobre o texto depois de escrito, assim como os escritores famosos, que escrevem e depois revisam seus textos.

#### **3.3.2.7 7º Dia**

Em 14 de janeiro de 2014

No dia 14, iniciamos o dia com a oração habitual; os alunos já estavam acomodados em suas carteiras, colamos o quadro com os conceitos construídos no dia anterior no quadro. Fizemos a leitura e revisão novamente, em conjunto. Entreguei as folhas de papel para os alunos e instruí para começarem a escrever o texto. Os alunos levaram cerca de uma hora para escrever suas autobiografias. Uma das alunas disse não saber escrever. Então sugeri que contasse a própria história em forma de desenho e foi o que ela fez. Após a atividade de escrita recolhi os textos e combinei que na quarta feira, dia 15, eu não estaria com eles, pois seria o dia em que iria ler os textos para avaliar.

#### **3.3.2.8 8º Dia**

Em 16 de janeiro de 2014

A aula foi iniciada com a oração. Um dos alunos disse que ganharam o campeonato de futebol (a turma) e depois retomamos as características da autobiografia escrita no cartaz.

Após esse aquecimento, expliquei que alguns escreveram a autobiografia e outros escreveram somente o que gostam, mas isso não seria uma autobiografia. Então pedi para que melhorassem o texto, explicando que um escritor nunca escreve um livro e já está pronto. Sempre voltam para revisar e melhorar. Os alunos reclamaram um pouco da necessidade de reescrever; disseram que já tinham escrito muitos textos com o professor da turma.

Retomamos as características dos textos lidos durante a semana. As meninas lembravam bem dos textos, retomando seus enredos. Três alunos não estiveram presentes na aula anterior, e então, nesse dia iniciaram o texto pela primeira vez. Outros que estavam no dia anterior não estavam nesse dia, ou seja, não puderam revisar ou refazer os seus textos. Um dos alunos tinha

esquecido de entregar o texto no dia anterior, então entregou pela 1ª vez, fiz a leitura e a indicação do que deveria ser melhorado e devolvi para ele.

Nesse dia, os alunos reclamaram bastante de reescrever o texto. Queriam mesmo ir para o campeonato de futebol que estava ocorrendo na escola. Alguns perguntam sobre algumas palavras que tinham dúvidas para escrever. Olhamos nos dicionários e outras eu mesma disse como escrever.

Como eu havia dito que o melhor texto ganharia um prêmio, fizemos a leitura dos textos em sala de aula, pedi que eles escolhessem os dois melhores, então indicaram os dois textos que acharam adequado. Após a leitura eu disse que na verdade todos ganharam, pois ganharam conhecimento, então todos receberiam o prêmio que eu havia preparado, um kit de lápis e caneta.

Logo após a entrega dos presentes agradei a participação de todos e pela colaboração nas atividades. Então o professor da turma também agradeceu e assim, encerramos a oficina.

### 3.4 Oficinas de Língua Inglesa

#### 3.4.1 Planejamento das Oficinas

As oficinas de língua inglesa com o tema “família” foram propostas com o objetivo de desenvolver a competência textual e comunicativa dos alunos na língua alvo, mas também de despertar a sensibilidade para que pudessem observar e compreender as diferenças existentes entre as famílias presentes no nosso atual contexto, o qual muito difere das vivências familiares dos nossos ascendentes. As atividades foram planejadas de modo a estimular a participação de todos os alunos da turma, conforme apresentamos a seguir.

1. **Title:** All Kinds of Families<sup>39</sup>

2. **Summary:** This is class talks about and has pictures of what a family is, different kinds of families around the world, families without a dad or a mom, traditional families, families of people who may not be biologically related, but who live with you, feelings families that many families have, old, young or extended families. It includes the many different family types that your own students may have.

3. **Social Studies Relevance:** With this lesson, children may become more aware of the differences in families, traditions, cultures, changes and similarities. They will know what a family is, and learn more about their own heritage.

3. **Grade Level Focus:** 5º ano

4. **Objectives: Relationship to Social Studies State Core:**

- ✓ compare similarities and differences among families, school and neighborhoods.
- ✓ identify how individuals learn from the family, school, and neighborhood.
- ✓ show ways in which family provides the basic needs of love, food, shelter, clothing, companionship, and protection to their members.
- ✓ show that every individual has dignity and worth and is unique.
- ✓ describe possible solutions to problems in the family, school, or neighborhood.

---

<sup>39</sup> Fonte utilizada: [http://teacherlink.ed.usu.edu/tlresources/units/byrnes-literature/CKHOOSTE/\\_\\_\\_FAMILY2.HTM](http://teacherlink.ed.usu.edu/tlresources/units/byrnes-literature/CKHOOSTE/___FAMILY2.HTM)

## **Figuras de Famílias:**

### **Família 1**



Figura 3.1

### **Família 2**



Figura 3.2

### **Família 3**



Figura 3.3

### **Família 4**



Figura 3.4



### Família 5



Figura 3.5

### Família 6



Figura 3.6

### Família 7



Figura 3.7



**Title of Lesson:** Different Types of Families

**Subject Area:** Family

**Grade Level:** 5° ano

**Objective:**

1. given a discussion on differences in families, students will illustrate a picture of their family.
2. given a discussion on the importance of families to each of us, students will be able to identify one reason why their family is important to them.
3. given the story My Family, students will be able to identify that their family is different from other families.

**Materials:**

\*Pictures

\*My Family

**Procedures:**

1. Read "My Family".
2. Discuss different types of families that were around the world , or that the students know. Explain to students that all families are different.
3. Family List. Explain to students that there are many different kinds of families. Have them brainstorm all of the different types of families that they can think of. If they are stumped, offer them some ideas. For example, small families, grandparents, adopted children, foster care families, older aged families, step-mother/father or brothers and sisters, only child, lots of children, etc. Beginning with their brainstorming ideas, create a list about anything your students know about families. This may include history, traditions, family members, and feelings.
4. Guided Discussion. Explain to students that everybody's family is different. No two families are exactly alike. Give an example. (i.e., If your were to look at my family picture. It is not like John's family. I have six sisters and four brothers. Also, my family looks different than any of yours.) Have students think about something that makes their family different from anyone else's. Ask for volunteers, or choose students randomly to share something about their family. Also discuss the importance of families. Why are families so important? Are they there to support each other? Give examples. (i.e., My family is important to me because they are always willing to help me. If I need help moving, they will come

and help me move. Also, they are important to me because if I am sad, they try to make me happy.) Have students think about why their families are important to them. Ask for volunteers or choose students randomly to share why their family is important.

5. Give each student a piece of paper. Have them draw a picture of their family. In this picture they need to illustrate something about their family that is important to them. Something that might be important to them is the love they get from their family. To illustrate this they might draw a heart. Maybe their family plays a lot of games, so drawing a game would illustrate something about their family that is important to them.

6. Family Web. Using the students pictures, create a web on the wall or bulletin board. In the center, have a circle that says "Families are Different". Then use string or yarn to connect their pictures to the center circle.

### ***My Family***

*My father was born in Bandung, and my mother is from Surabaya. There are eight children in my family, seven sons and me. I have two married brothers, and each brother has a daughter. My oldest brother is a civil engineer, and my other brother is an agronomy engineer. Also, I have two brothers studying in a technical college in Bandung. My two younger brothers are studying in high school in Semarang.*

**Title of Lesson:** Family History

**Subject Area:** Family

**Grade Level:** 5<sup>o</sup> ano

### **Objective:**

Given a discussion and guest speakers on family history students will show that they understand family history by writing or illustrating something that they have contributed to their family history and putting it into a classroom book.

### **Materials:**

\*Pencils, crayons

\*Paper

**Procedures:**

1. Anticipatory Set. To get the students excited and ready for the lesson, tell the students a story about your family. This is part of your family history. It could be a story that has happened with great-grandparents, parents, or yourself. Let them know that this is a true story.
2. Introduce vocabulary that you will be using that they may not know. Words like ancestors and siblings.
3. Instructional Input. Explain to students what family history is. Discuss that it includes things that have happened hundreds of years ago, and also things that may have happened last week. Family history is something that is in each student's history. Ask students questions about their own family history. Ask for some stories.
4. Using the information from the discussion, have students prepare one question to ask the guest speaker. Students could ask the guest where their family came from, how many ancestors names they know, what is something that they have done that will always be remembered in their family history, how old they are, and so on. Review students questions before the guest speaker arrives.
6. Writing. After discussing family history, have students write something that they have done in their family which is now considered family history. Compile all of the students histories and make a class book titled, Our History.

**Title of Lesson:** Family Tree

**Subject Area:** Family

**Grade Level:** 5<sup>o</sup> and

**Objective:**

given the story My Family, and a discussion on ancestors, students will be able to create a family tree going back at least three generations.

**Materials:**

- \*pencils, crayons or markers;
- \*family tree worksheet;
- \*list of parents, grandparents and great-grandparents names (have your students get this information from home prior to this activity).

**Procedure:**

1. Review lesson on family history. Briefly discuss the main ideas so that students will tie it in with the family tree activity for this lesson.
2. Explain to students that today that they are going to develop a family tree with the family names that they have collected. Share with them that the story they are going to hear today discusses families, what makes a family, and what a family is like. Ask them to try and recall the things that the story The Family.
3. Guided Discussion. After discussing the story, remind your students that many families are different than others. Ask them some questions in review. Some of the questions you might ask are... What kinds of families were there? Were they all the same? Who made up these different families? Did they have grandparents, parents, cousins, brothers, sisters, aunts or uncles? What makes a family? Do all families have to be biologically related? Do all families keep in close touch with each other? Many students may have a family that isn't traditional. They may include step-mothers and fathers, half brothers and sisters, they may be adopted. Explain that this diversity is great, and that none of them should worry about not being able to do a family tree. They will still be able to do it.
5. Discuss family history and family generations. Explain that parents, grandparents, and great-grandparents are ancestors for your students, and that each one is a different generation. They are the youngest generation of their family and will someday be the ancestors for someone else.
6. Model on the chalkboard or large piece of paper what a family tree is. Use your own family as an example. Begin with you and move to your parents, then grandparents, great-grandparents and so on. Also, model an imaginary family that has a step-parent, brother/sister, foster care, or an adopted child. Show a few different ways they can do it. They may use their biological family if they know their names, or just use their family that they are living with now. Help your students who are doing their family tree with a non-traditional family. If they would like, they may do more than one family tree so that they can include everyone. Be sensitive to their needs.
7. Check for understanding from your students by asking them verbally if they understand what the family tree is and how to do it themselves. If they don't understand, do more examples and let them choose what they need to do with you guiding them carefully.
8. Each student will then use the family tree worksheet and their names to create their own family tree. They need to go back at least three generations.

**Title of Lesson:** Traditions

**Subject Area:** Family

**Grade Level:** 5° and

**Objective:**

given a discussion on traditions, students will understand traditions, and come up with and implement a classroom tradition.

**Materials:**

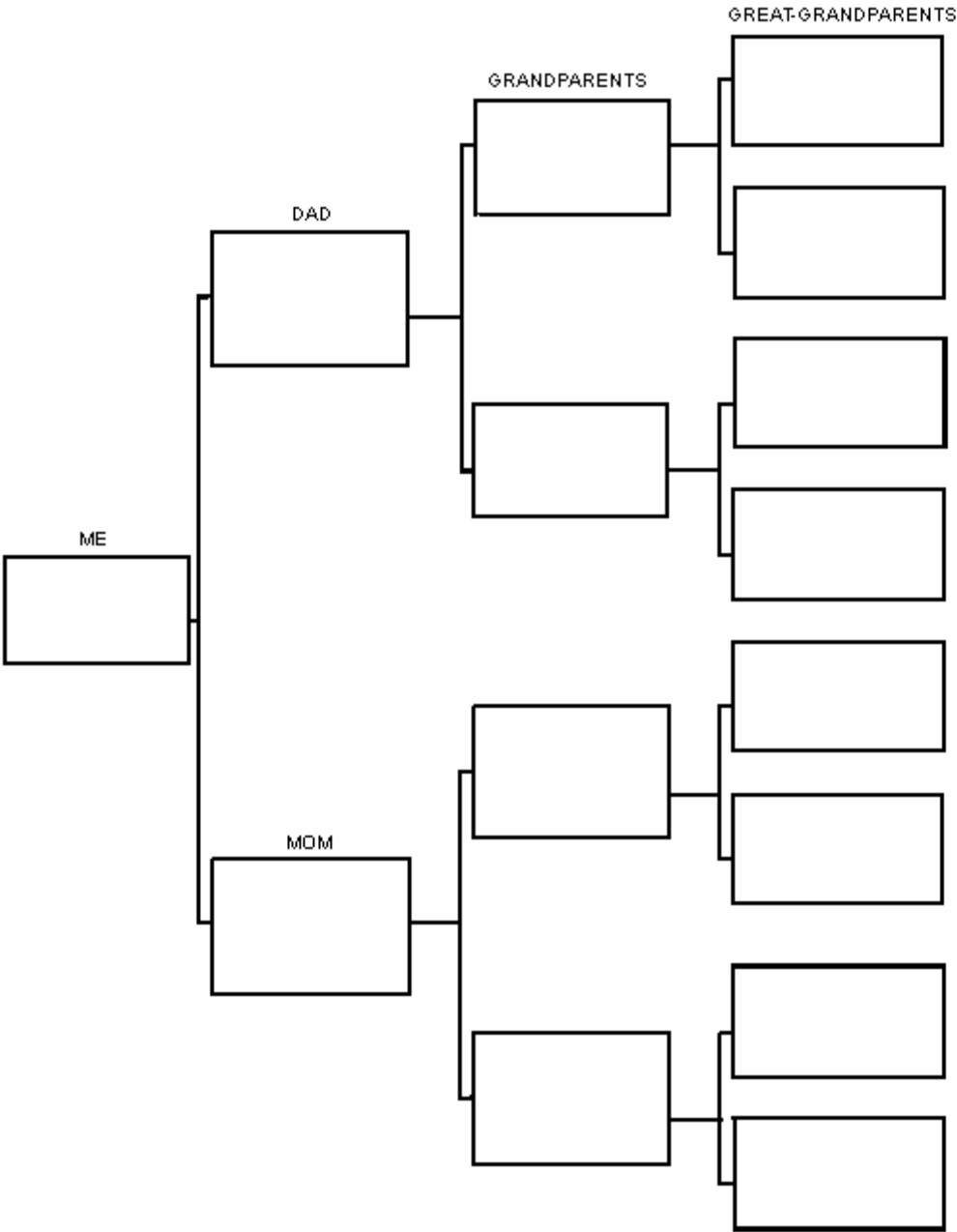
\*poster, crayons, markers

**Procedures:**

1. Anticipatory Set. To get your students ready, come in with something that is a part of your family tradition. For example, a family tradition of mine is for birthdays, we always get malt balls and a bag of balloons. Bring it in and tell your class that this is just one tradition that your family has.
2. Concept Development. Explain to students what traditions are. Traditions are important in many families. Traditions can continue for many generations. Give examples. (i.e., For every birthday in my family, we always received malt balls and balloons. On Christmas Eve, we always got together in the living room and took turns telling everyone what we were thankful for while drinking hot chocolate. My great-grandparents started a tradition of opening one present on Christmas Eve. We still do that now.) Have students think of traditions in their own families. Ask for volunteers, or choose students randomly to share their traditions. If they cannot think of any traditions that their family has, have the student think of a tradition that they would like to have or start in their family.
3. After discussing what traditions are, both the students and you will brainstorm together some traditions that may be implemented right in class for the remainder of the school year, and possibly years to follow. You may want only one tradition, or you may want several, but have your students choose the ones that they would like the best.
4. Create a poster that states the tradition your class chose. Students will need to implement this tradition(s) that they have chosen into the classroom.

My Family Tree<sup>40</sup>

Name \_\_\_\_\_



<sup>40</sup> Figura 3.8

### 3.4.2 Relatório da Oficina de Língua Inglesa

Os relatórios a seguir foram realizados logo após o término de cada dia de oficina com propósito de apresentar informações, interpretar e analisar o contexto de aprendizagem de língua inglesa dos alunos, suas competências e habilidades no uso da língua alvo, bem como avaliar como veem o conhecimento de línguas como uma ferramenta de inserção e ação nas esferas sociais vigentes.

#### 3.4.2.1 1ª Dia

Iniciamos a oficina de língua inglesa na segunda feira, dia 20 de janeiro de 2014. Entramos em sala de aula, eu e a professora de inglês. Os alunos já sabiam que iríamos trabalhar juntos durante a semana, já me conheciam pois eu estivera na sala fazendo observação-participante. Apresentei-me novamente dizendo que estudariamos inglês durante aquela semana. Logo após perguntei se eles gostavam de estudar inglês. Um a um foi dizendo que gostava e porque gostava, expondo seus motivos.

Uns disseram que gostam porque é legal, porque aprendem a falar, porque gostam da professora e como a professora gosta eles também gostam. Outros afirmaram que queriam aprender tudo em inglês, outros porque fazem brincadeiras em inglês. Um dos meninos disse gostar porque quer ser jogador de futebol e quer morar na Inglaterra.

Depois perguntei o que já sabiam, afirmaram que sabiam dizer: *good morning, good afternoon, good evening, good night, hi, teacher, family* e os números de 1 até 12.

Perguntei se sabiam dizer Papai Noel, disseram que não sabiam, e que também não lembravam como dizer “natal”. Perguntei justamente porque observei, durante o período de imersão (pesquisa) que fizeram cartões de natal e a professora ensinou vocabulário com o campo lexical voltado para essa data comemorativa.

Cada um dos alunos apresentou-se, dizendo o nome e quantos anos tinham. Depois me perguntaram se eu havia decorado o nome de todos eles. Então eu disse que seria preciso mais uns dias para poder memorizar.

Iniciamos as atividades, passei no quadro o título do tema a ser desenvolvido, “*The different kinds of family*”, em seguida perguntei se todas as famílias eram iguais. Os alunos responderam que eram diferentes, que havia famílias de duas pessoas, de três, de quatro e que as famílias moravam em locais diferentes. Aproveitei para dizer que as famílias têm mudado, no decorrer do processo histórico. Na época de nossos avós e bisavós as famílias eram formadas pelos pais, mães, filhos e netos. Agora há famílias de vários formatos. Eles disseram que existem famílias com avós e netos, com tias e sobrinhos, com

pais que não se casam, as famílias adotivas, e as famílias formadas por casais homossexuais, citando como exemplo o que se vê na novela da emissora Globo de TV, que são dois pais e um filho adotivo.

Escrevemos no quadro, *dad, mom, father, mother* e depois fizemos a atividade de recortar para colar nos cadernos as figuras que eu havia levado de famílias de diferentes composições e diversos lugares no mundo.

Após a colagem, o tempo da aula tinha se esgotado, combinei voltar no outro dia para continuarmos as atividades.

### **3.4.2.2 2º Dia**

Em 21 de janeiro de 2013

Nesse dia retomamos a aula do dia anterior falando novamente sobre as diferentes famílias ao redor do mundo e as mudanças que ocorreram no decorrer do processo histórico-social. Logo após, verifiquei que alguns alunos não estiveram presentes no dia anterior; então distribui as figuras para que colassem nos cadernos.

Depois de iniciamos, em conjunto, a busca das características da família na primeira figura, os alunos pronunciavam, e eu ia tentando fazer com que eles lembrassem as características vertendo para a língua inglesa.

Conseguiram identificar as características e escrevi no quadro, enquanto os alunos escreveram nos cadernos:

1. This is a big Family.
2. They live in Africa.
3. They work in agriculture.
4. They are poor.
5. They live in a small city.
6. They are brunette.
7. They eat rice.
8. They eat beans.

Em seguida, pedi para que fizessem um quadro com os significados das palavras que não conheciam, que tinham aprendido nessa aula, o quadro montado assim ficou:



Big	Family	Live
They	Work	In
Brunette	City	Small
Are	Poor	Rice

Na atividade sugerida não foi solicitado que fizessem a organização do quadro por grupo semântico, por classe de palavras ou por qualquer outra forma de associação, o único critério sugerido foi destacar as palavras que até então eram desconhecidas.

Logo após, solicitei que desenhassem uma família parecida com a família representada na figura e escrevessem as características. Em geral houve boa participação da turma, a maioria fez o desenho, tiveram muitas dúvidas na hora de escrever as características, porém demonstraram terem adquirido algumas habilidades, como o conhecimento de palavras novas. Quanto ao comportamento com os colegas, percebi que são socializáveis, uns ajudam aos outros sem agressividade, ou seja, há um novo contexto de aprendizagem nessa turma, diferente dos alunos da turma com a qual eu havia trabalhado a outra oficina.

Depois, solicitei que eles lessem para todos ouvirem as características que escreveram, alguns leram, outros sentiram-se envergonhados, mas, ao final, a maioria completou a atividade solicitada.

### **3.4.2.3 3º Dia**

No dia 23 de janeiro de 2014

Iniciamos as atividades retomando o que foi estudado no dia anterior. Os alunos demonstraram por meio das respostas que tinham ampliado seus vocabulários no decorrer da oficina. Logo após iniciamos a identificação das características pertinentes à família representada na figura 2. Os alunos foram dizendo as características em português, em seguida, eu perguntava como se dizia em inglês. Algumas frases eles sabiam dizer, outras precisaram de ajuda quanto ao vocabulário.

O quadro ficou assim composto:

1. They are dancing.
2. They are happy.
3. They are funny.

4. They are gypsy.
5. They are brunette.
6. They are in the garden.
7. There is a fountain in the garden.
8. They wear colorful clothes.

Em seguida, os alunos disseram quais foram as palavras novas que aprenderam nessa atividade, então construímos um quadro de significados:

Dancing	Happy	Funny
Gypsy	Garden	Fountain
Wear	Colorful	Clothes

Após a releitura das características apresentadas no quadro 2, iniciamos a observação da figura 3, percebendo já um progresso dos alunos quanto aos adjetivos que eram comuns às duas famílias. A caracterização assim ficou:

1. They are blonder.
2. They are rich.
3. They live in a big city.
4. They are happy.
5. They like drinking juice.
6. They have a child.

Os alunos construíram em conjunto o quadro de significados das novas palavras aprendidas:

Blonder	Rich	Live
Happy	Like	City
Drink	Juice	Child

Após essa atividade, passamos à identificação das características da figura de número 4. Assim ficou a caracterização:

1. This is a big family.
2. They live in the country.
3. They have children.
4. They work in agriculture.
5. They produce vegetables, carrots, bananas, pumpkins, tomatoes, rice.
6. They use colorful clothes.

#### 7. They are happy.

Após essa atividade, pedi que os alunos lessem o texto “*My family*” e pintassem com lápis coloridos as frases que conseguiram compreender; observei que compreenderam grande parte do texto.

O período matutino que deveria ter 4 horas de aula, de fato se resume em duas, pois o horário de início seria às 7 horas e 30 minutos, entretanto não iniciou, isso não aconteceu porque as salas de aulas ficam trancadas e precisamos esperar chegar a responsável pela abertura para dar início, às 8 horas. Depois, o intervalo que deveria ser de meia hora, geralmente, passa a ser de uma hora, pois os alunos ficam no pátio após a alimentação por mais meia hora, esperando que toque o sino para voltarem às atividades. O horário de término das aulas no período matutino seria às 11 horas e 30 minutos, porém sempre termina às 11 horas para que os alunos possam descansar para as atividades da tarde. Entretanto, apesar do pouco tempo os alunos demonstram interesse e estão adquirindo as competências em língua inglesa.

#### 3.4.2.4 4º Dia

No dia 24 de janeiro de 2014, as aulas começaram mais tarde do que o habitual, pois na noite anterior, o molho com as chaves de todas as salas havia desaparecido, precisamos esperar chegar a professora com uma cópia reserva. Assim iniciamos os trabalhos às 8 horas e 15 minutos. Iniciei dizendo que seria o último dia da oficina e retomamos àquilo que haviam aprendido durante a semana, oralmente, e avaliamos as competências adquiridas. Depois, retomamos as identificações das figuras 4, 5, 6, com as características que mais refletissem as famílias, pois o tempo para este último encontro seria reduzido.

Assim ficou a identificação:

Figura 5:

1. This is a big family.
2. They live in the country.

Figura 6:

1. This is an animal family.
2. They live in the jungle.

Figura 7:

1. This is a homosexual family.
2. This is a middle-class family.

Logo após, construimos o quadro de significados, com poucas palavras novas, apenas “jungle” e “middle-class”.

Entreguei a atividade para ser construída a árvore genealógica da família de cada um. Pedi para que escrevessem e depois colorissem. Todos fizeram a atividade e entregaram-me, no entanto, não ficou muito completa, pois grande parte deles não sabem os nomes dos avós e bisavós, ou não os conheceram e nunca ouviram os pais se referirem aos seus ascendentes.

A aluna D., compareceu somente neste último dia. Conversei com a professora da turma sobre esse fato, ela contou-me que a menina anda envolvida com furtos e outras atividades ilícitas. U grupo de professores esteve na casa conversando com a mãe, que apoia os atos da filha justificando com a ausência do pai ou do padrasto e a falta de meios para manutenção da família, formada por ela, um irmão paraplégico atingido, por um tiro durante um assalto no qual participara como protagonista, e um mais novo, que participa frequentemente de furtos.

Devido ao tempo que acaba sendo transformado em horas perdidas no período escolar não foi possível terminar todas as atividades propostas. Pedi para dizerem o que tinham aprendido. Eles retomaram as frases e expressões que trabalhamos, e, assim, encerramos a oficina, pois na semana subsequente seria o encerramento do ano letivo.

# **CAPÍTULO IV**



## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4. Introdução

Este capítulo será dedicado às discussões dos resultados obtidos com a aplicação das duas oficinas, de compreensão e leitura em língua portuguesa, cujo objeto foi o ensino-aprendizagem do gênero autobiografia, e a oficina de língua inglesa, com o tema família.

Temos a seguir a produção de 13 autobiografias transcritas, integralmente, pelos alunos do 5º ano, da turma descrita como turma 1, da oficina de compreensão e leitura, e, na sequência, as análises realizadas acerca da oficina de língua inglesa, referentes às produções da turma 2.

#### 4.1. Resultados da Oficina de Compreensão e Leitura em Língua Portuguesa

##### Produção Textual 1:

*Minha autobiografia*

*Eu tava em casa tomando o meu banho e ai tomei o meu cafe e escovei o meu dente e vim pra escola ai quando deu o horario de ir embora ai cheguei e troquei de ropa. Foi para rua brincar e enpina pipa depois de eu fui brincar de futebol. Ficamo jogando bola ate tarde ai eu fui pra casa tomei banho e fui mecher no computador eu vi alguns videos e mecher no meu facebook e depois eu fui dormi e deu o horario de ir pra escola i eu chechei e todo mundo fez a oração para um dia de paz e saude.*

A primeira vista do texto produzido pelo aluno traz à tona os conceitos de competências concernente ao uso da linguagem de acordo com o contexto, no qual Canale e Swan (1980) subdividiram competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Quanto à competência gramatical, podemos verificar que o aluno ainda não desenvolveu conhecimento dos itens sintáticos e semânticos-gramaticais para o uso adequado na situação comunicativa proposta, conforme observamos nas sequências frasais utilizadas como no exemplo “[...] *ai cheguei e troquei de ropa. Foi para rua brincar e enpina pipa depois de eu fui brincar de futebol.*” Neste texto, o aluno não conseguiu fazer uso do que chamamos de estrutura básica da língua para produzir os significado literal e proposicional nas expressões.

Quanto à competência sociolinguística, que determina se algo pode ou não ser dito em determinado contexto, pode-se dizer que o aluno não expõe expressões ou informações que não poderiam ter sido utilizadas com propósito comunicativo do gênero autobiografia. Não consegue determinar o registro adequado para a escrita do gênero autobiográfico, pois a atitude na escrita não contempla o grau de formalidade que deveria ter sido utilizado, uma vez que o status social deste aluno em específico deixa a entender que não atinge os níveis de registro adequados por não haver formado em seu contexto este conhecimento por meio de vivências, considerando que os pais possuem baixa escolarização<sup>41</sup> e o meio onde vive não proporciona o desenvolvimento das habilidades linguísticas diferenciadas.

Quanto à competência discursiva, relativa às características organizacionais dos textos falados e escritos, as habilidades em fazer as combinações lexical e gramatical com o contexto e produzir significados relevantes, verificamos que nessa narrativa, houve uma lacuna por parte do aluno, uma vez que não conseguiu compreender o gênero autobiografia, realizou uma descrição das atividades por ele desenvolvidas no último dia *“Ficamos jogando bola ate tarde ai eu fui pra casa tomei banho e fui mecher no computador eu vi alguns videos e mecher no meu facebook e depois eu fui dormi e deu o horario de ir pra escola”*, não reportando, de fato, o que deveria. Ou seja, não conseguiu compreender que deveria contar sua história. Apesar de relatar no questionário respondido que lê livros e revistas em casa, não consegue perceber as características peculiares a cada gênero.

Quanto à competência estratégica, isto é, a capacidade que os aprendizes possuem de alcançar metas comunicativas por meio de estratégias de comunicação verbal, parece estar em fase de desenvolvimento, pois o aluno ora faz a narrativa de fatos com uma sequência lógica utilizando os recursos de coesão como na frase *“Eu tava em casa tomando o meu banho e ai tomei o meu cafe e escovei o meu dente e vim pra escola ai quando deu o horario de ir embora ai cheguei”*, mesmo utilizando como recurso coesivo a sequência temporal e o marcador de continuidade *“e aí”*, ora deixa de fazê-la, como na frase *“fui mecher no computador eu vi alguns videos e mecher no meu facebook e depois eu fui dormi e deu o horario de ir pra escola i eu chechei e todo mundo fez a oração”*, sem sequenciar os fatos; do momento em que foi dormir até o momento em que chega à escola há um espaço aberto sem marcação da passagem do tempo.

Ao pensar em elaborar abordagens de ensino-aprendizagem que deem conta de ensinar os aprendentes a desenvolverem a competência comunicativa, partindo da observação realizada, para então, criar hipóteses e estratégias, observamos que há um fator preponderante que é o entrave à construção do conhecimento, a motivação, observando que as aspirações sociais são

---

<sup>41</sup> De acordo com as entrevistas realizadas com os alunos.



inspiradas no próprio meio no qual o aluno vive, o que não oferece perspectivas de crescimento por meio do mérito.

## **Produção Textual 2:**

### *Autobiografia*

*1º eu quero ser melhor jogador dos jogos interno porque eu acho que so um dos melhores jogador eu que minha sala ganha ou trofeu porque meu e melho nos jogos interno sim os meu time ganha o professor vai ficar feliz orgulhoso eu gosto de jogo e voce Carlos gosta muito de ficar na calação eu só penso em joga bola a manhã e jogos inscrito da qui da escola eu vou mostr que eu sei. Fim*

A proposta de construir uma abordagem efetiva para o ensino da escrita tendo como base a teoria do gênero foi empreendida, entretanto, sem muito sucesso. A metodologia de ensino utilizada não foi o modelo de replicação, que tem como ênfase o gênero como estrutura e gramática. Mesmo assim, os resultados foram a produção desse texto muito pobre, no qual o aprendiz conta aquilo que deseja ser, ou seja, o melhor jogador de futebol nos jogos internos da escola, conforme a frase: “1º eu quero ser melhor jogador dos jogos interno porque eu acho que so um dos melhores jogador”.

Durante a oficina, a orientação dada não foi para que os alunos produzissem diversidades de gêneros textuais, mas para atingir a competência num único gênero, o autobiográfico, entretanto, não houve a compreensão da proposta, dos objetivos ou mesmo do próprio gênero como macro e micro estrutura, e ainda que pudessem utilizar o gênero no dia a dia, como uma forma de compreender a própria história e de refletir sobre suas vidas, criando, desse modo, a escrita criativa.

Nesse processo de escrita, houve o passo a passo na tentativa de fazer a interação entre professor-aluno, buscando engajar esses sujeitos no processo de aprendizagem. Houve explicação detalhada e direcionamento de muitas tarefas para que ao final os aprendentes pudessem produzir seu próprio texto, porém, todo o esforço foi em vão quando esbarrou no item motivação. No texto apresentado percebemos que o desejo do aluno é mesmo ser “jogador de futebol”, talvez porque existem alguns exemplos de meninos provenientes de comunidades carentes têm a “sorte” de ser contratado por um grande time e mesmo com pouca escolarização conseguem suprir todas as necessidades materiais, sociais e psicológicas humanas, ou seja, ter bens, ter reconhecimento social e sentirem-se felizes consigo mesmos.

Entretanto, o aluno não difere dos outros sujeitos no que se refere às necessidades humanas, pois diz “*sim os meu time ganha o professor vai ficar feliz orgulhoso eu gosto de jogo e voce Carlos*”, ou seja, há a necessidade de ser aceito socialmente, de ter importância e agradar o outro, pois quer o professor sinta orgulho dele, entretanto, não visualiza a capacidade de aprendizagem ou a construção de conhecimento como a forma que conquistar esse reconhecimento pelo professor. Para ele o caminho mais seguro será o de ser um jogador de futebol. Assim, de acordo com próprio entendimento, não necessita que se autodiscipline para conquistar a competência nos gêneros utilizados na sociedade.

### **Produção Textual 3**

*Eu gosto de bola no vau gome em barco de tra vesera da ficar bricadeira vaga vorão come na caputa po eu costa de ficar norada com a janaina e rasto eu gota de ficar a garanto comver encerta da*

Ao realizarmos a primeira leitura deste texto, tomamos consciência de que o aprendente não possui a habilidade de fazer uso da modalidade escrita de sua língua materna para realizar interações ou para trocar informações e sequenciamento das descrições de eventos e ações. Considerando a escrita como uma linguagem num meio espacial, temos a tarefa de organizar as frases dentro de uma sentença. A ideia principal deve ser a sentença principal e as ideias subsidiadas devem ser as orações subordinadas. Porém, no texto produzido pelo aluno não há apresentação organizada de ideias. Essa competência está ainda a um nível latente.

Sabemos que a concepção de língua adotada pelos professores no processo de ensino aprendizagem deve ser tanto social, ou seja, aprendida no processo de interação; quanto natural, no qual o indivíduo deve desenvolver a competência da escrita por meio da exploração de seu próprio potencial criativo, através do exercício da escrita, sob o uso de abordagens didático-pedagógicas adequadas.

A intenção do desenvolvimento dessas abordagens centradas nos gêneros envolve o “agir” socialmente por meio da linguagem, no entanto, as perspectivas de letramento nesse âmbito não fizeram efeito no desenvolvimento das habilidades do aluno, que no 5º ano, não pode ser considerado elementarmente alfabetizado, já deixando para trás as perspectivas de ser letrado.

O uso social dos gêneros organiza nossas práticas culturais, constitui um canal de contrastes entre as variedades de parâmetros e funciona como canal de comportamento e estrutura interacional, ou seja, constrói significados na língua, e no caso aportado, o aluno não desenvolveu nenhuma dessas habilidades.

Dentro do paradigma de que os significados da língua são produzidos pelo sistema linguístico e pelas estruturas do texto, os textos são produzidos e determinados pelo contexto social, desse modo é possível determinar elementos sociais na estrutura e na gramática de textos individuais.

Individualmente, pelo texto apresentado, o aluno parece estar alheio ao mundo no qual vive, há pouquíssima interação social no primeiro núcleo social, a família, não conhece a história de vida dos próprios pais, não sabe os seus graus de escolarização, nos períodos nos quais não tem aulas passa o tempo com colegas e usa o tempo livre para ficar na rua ou para jogar bola, como diz, “*Eu gosto de bola no vau gome em barco de tra vesera da ficar bricadeira vaga vorão*”. Ou seja, esse aluno não compreendeu o papel das interações sociais na comunidade na qual vive porque não as pratica.

#### **Produção Textual 4**

##### *Minha autobiografia*

*Eu sou a t. eu fou conta um pouco da minha vida eu sou una ban filha eu ajudo a minha mãe e casa a fazer as coisas como aruna a casa cuida dos meus irmão lava a ropa e lava a louza faze comida cuida da casa e de noite eu faça arunar e cana dos meus irnãos quando ele vão dormi eu e minha irnãois vanos asiti o filme home de fero e de pois eu vou brinca can as neu amigos e quano eu para de brinca eu vou tonar o meu banho e vou a cisti novela jóia rara e de pois eu janto escovo o neo dente e vou ora pela minha familia e de pois eu dormi e so e ninhavida Fim*

Percebemos, neste texto, que a estudante adquiriu somente a competência de uso dos gêneros primários, de acordo com as teorias de Bakhtin (1952/2010), no que se refere à distinção entre primários e secundários, ou seja, os gêneros discursivos primários, aqueles que são utilizados nas interações do dia-a-dia; e os complexos, tais como romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicísticos, que surgem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado, não são tangenciados.

No caso acima exposto, caberia à escola ensinar aos alunos as formas de competências nesses gêneros, isto é, a capacidade de engajarem-se em diálogos mais complexos e na produção de textos/gêneros mais elaborados. Entretanto, percebemos que a escola tem falhado na função de levar o aluno a apropriar-se do conhecimento acerca da essência conceitual dos gêneros, do modo como devem ser utilizados e qual o seu papel dentre das relações de interação na sociedade.

Podemos comprovar que a estudante foi privada do desenvolvimento dessas competências, pois não consegue perceber as diferenças de uso dos

gêneros adequados à situação de interação, desse modo, não é capaz de escrever a própria biografia, ao contrário, relata algumas ações as quais pratica em seu cotidiano, como “*eu sou uma filha eu ajudo a minha mãe e casa a fazer as coisas como arrumar a casa cuidar dos meus irmãos lavar a roupa e lavar a louça fazer comida cuidar da casa*”.

Percebemos que a competência textual de criar um texto compreensível, neste caso, o texto escrito, não foi desenvolvida, não há manifestação de conhecimento de significados ideacional e interpessoal na produção desse texto. Contudo, as falhas atribuídas ao papel da escola somente reforça o contexto social excludente no qual as restrições aos acessos às instâncias sociais complexas são negadas aos indivíduos que não possuem competência discursiva adequada, isto é, a não competência textual/discursiva reforça os mecanismos de exclusão social.

### **Produção Textual 5**

#### *Autobiografia*

*meu nome é Junior eu nasci em São Bras hoje eu já tô nas grande e esperto eu vou falar umas coisas que eu gosto de fazer eu gosto de jogar futebol e eu gosto de enfiar pipas de jogar video game...*

*mas o que eu mais gosto é ver futebol as vezes eu vou ao estádio do mangueirão com os meus amigos ver meu time do coração jogar o paisandu.*

*eu acho legal ver o Neymar jogar ele joga muito mas legal e os dribles dele é muito bacana eu me espanto nele pra eu jogar igual ele e ser um ótimo jogador de futebol.*

*eu passo a maior parte do meu tempo jogando..*

*fim.*

O entendimento dos gêneros do discurso como prática social facilita a nossa análise de gêneros numa abordagem etnográfica, a partir da qual situações diferentes exigem o uso de gêneros diferentes. No texto produzido pelo aluno, há, no início, compreensão do gênero autobiográfico, no qual inicia dizendo onde nasceu. Entretanto, pelo desconhecimento do gênero ou mesmo pela ausência de conhecimento de mundo no qual enquadra a sua própria história de vida, desde o nascimento, o crescimento até chegar aos dias atuais, o autor do texto faz a mudança de gênero para a descrição de coisas de que gosta de fazer, atos do cotidiano, como na frase “*eu já tô nas grande e esperto eu vou falar umas coisas que eu gosto de fazer eu gosto de jogar futebol e eu gosto de enfiar pipas de jogar video game*”.

A função do ensino de gêneros é a de fazer com que os alunos possam perceber como os gêneros agem em suas vidas e reciprocamente, como eles agem com os gêneros, entretanto, o contato do aluno com o gênero autobiografia pelo período de uma semana, durante a oficina, não deu conta de que ele pudesse observar o contexto e a situação para estabelecer as conexões nesse padrão textual. O motivo pelo qual a proposta didática não tenha alcançado seus objetivos talvez seja o próprio contexto social do aluno que torna difícil a associação entre suas ações sociais e as competências genéricas para que possa agir socialmente.

A consciência dos gêneros, ou seja, a compreensão das relações imbricadas entre contextos e formas e os possíveis efeitos ideológicos dos gêneros não foi efetivada, o aluno não alcançou o desenvolvimento sociocognitivo de modo a apropriar-se dos gêneros pertinentes à comunidade falante da língua portuguesa quanto aos gêneros ditos secundários, não foi possível para o aprendente perceber como a linguagem difere em situações diversas e como essas diferenças relacionam-se com propósitos comunicativos diferentes.

## **Produção Textual 6**

*Minha vida*

*Eu sou o M. R. nasci em 2000 em outubro. Eu vim de uma família de uma irmã e um pai e mãe nos somos uma família muito unidos antes nos morávamos em uma casa de madeira eu e minha irmã dormia nos dois em uma cama de solteiro o meu pai trabalhava de noite e só chegava umas meia noite. A minha mãe trabalhava de manhã e só chegava umas meio dia e as vezes como a minha mãe não ganhava muito a gente ganha um cheque por mês a nossa casa agora é de alvenaria. E a nossa vida agora mudou a gente come de melhor e meu pai ganha bem todo dia tem comida na mesa mas minha mãe se separou a minha mãe trabalha no Codeiro de Farias e quase todo sábado ela vem visitar eu e minha irmã as vezes ela manda um dinheiro pra mim e minha irmã pra nós comprar algumas coisas pra gente e minha irmã compra roupa pra ela e a gente tá bem e feliz.*

*Fim.*

A leitura dessa produção autobiográfica pelo aluno sugere que o mesmo desenvolveu a consciência do gênero, isto é, já consegue perceber como a linguagem difere em situações diversas e como essas diferenças relacionam-se em diferentes propósitos, pois narra os fatos sucessivos de sua vida em sequência cronológica, descrevendo os fatos relevantes, até mesmo com fatos cruciais que fizeram diferença em sua vida, como exemplo “A minha mãe trabalhava de manhã e só chegava umas meio dia e as vezes como a minha mãe

*não ganhava muito a gente ganho um cheque moradia a nosa casa agora e de avenaria”.*

O aluno demonstra que possui competência para interpretar os gêneros que lhes são oferecidos, fazendo o discernimento entre a natureza retórica do gênero, compreendendo o seu contexto e suas funções, ou seja, não faz uma cópia dos modelos que lhe foram apresentados; consegue distinguir as características recorrentes e formular o seu próprio texto, distingue traços inerentes ao gênero autobiografia e faz o uso adequado nesse contexto de aprendizagem. Nesse processo de reprodução houve a observação do gênero enquanto linguagem e forma, o uso de conhecimento prévio acerca dos gêneros e a capacidade de modificação desse gênero, isto é, a consciência crítica sobre o contexto.

Podemos observar que o contexto social desse aluno, em específico, difere dos outros no que se refere ao apoio familiar. Os pais, apesar de não possuírem condições socioeconômicas superiores aos demais, possuem o grau de escolarização mais elevado, ambos concluíram o ensino médio, têm a preocupação com o trabalho formal e com o apoio aos filhos, fatos que sugerem motivação positiva para que os filhos tenham motivação para estudar e conhecer os meios sociais nos quais a competência linguística possa ajudar a interagir.

### **Produção Textual 7**

*eu vou fala osdre aninha vida*

*Meu nome e g. quadro*

*Eeu era pegeuna Eau norava com minha nãe*

*Com peter 9 anos qeu pasei a norava cona minho avo*

*Eu sofe muito que melha mãe foi nora tozi de mi milha avo conesou a nileva para a Escola por quL minha mãe não podia neleva para a Escola pro quL norereo loge ninha a avo nerolou e Escala Cidade de Emaús*

*Doníngo*

*Data: 14/01/2014*

De acordo com as teorias de Halliday ([1980]2004) acerca de língua e aprendizagem, quando aprendemos uma língua materna o fazemos em três aspectos: aprender a língua, aprender através da língua e aprender sobre a língua. No texto acima exemplificado, construído pela aluna do 5º ano do ensino fundamental, com 14 anos de idade, observamos que houve falhas em todos os

aspectos da aprendizagem da língua. No que se refere ao aprender a língua, a aprendente não desenvolveu a competência para utilizar o gênero adequado, neste caso na modalidade escrita da língua. Em se tratando de aprender através da língua, podemos fazê-lo por meio das interações que ocorrem na modalidade oral, ou seja, pela compreensão e troca de conhecimentos com outrem, no processo dialógico e por meio da leitura do imenso acervo de textos escritos que temos a disposição na nossa sociedade letrada, transportados pelos mais diversos suportes, os livros, os outdoors, as telas de computadores e outros meios eletrônicos como tablets, celulares, as embalagens de produtos os quais consumimos, os muros e paredes das cidades e até mesmo os tronco de árvores.

Em se tratando de aprender sobre a língua, observamos que a aprendizagem do código escrito está em fase de desenvolvimento, como exemplo *“Eu sofe muito que melha mãe foi nora tozi de mi milha avo conesou a nileva para a Escola por quL minha mãe não podia neleva para a Escola pro quL”*, no qual o texto parece ser de uma aprendente nos primeiros anos escolares, 1º ou 2º ano. As causas nesse atraso de aprendizagem podem ser as mais diversas, entretanto, gostaríamos de dar ênfase ao fato de que ao aprender uma língua nas três diferentes faces um mesmo processo ocorre, ou seja, ao desenvolver uma língua o indivíduo constrói o conhecimento social e informacional que está subjacente à língua, inclusive o próprio conhecimento sobre a língua.

Entretanto, adquirir ou aprender uma dada língua é, de acordo com Bernstein (1999), principalmente um legado cultural. Observamos, à primeira vista, no contexto de aprendizagem um legado cultural empobrecido pelas condições às quais são submetidas as crianças e os jovens sem acompanhamento de pais, familiares e pessoas de convívio social com baixa escolarização, além disso, são oferecidas pouquíssimas opções culturais que possam ampliar o conhecimento de mundo dos aprendentes. Desde cedo, a aluna já conta que *“sofia muito, pois a mãe não podia levá-la para a escola”*, conforme relata *“Eu sofe muito que melha mãe foi nora tozi de mi milha avo conesou a nileva para a Escola por quL minha mãe não podia neleva para a Escola pro quL norereo loge ninhã a avo nerolou e Escala Cidade de Emaús”*. Ou seja, as condições para aprendizagem não lhe foram propícias, somente depois que a avó passou a fazer o papel de responsável, a menina pode *“frequentar”* a escola.

### **Produção Textual 8**

*eu mesmo*

*eu gosto de ve novela.*

*eu gosto de estudar.*

*eu amor minha família.*

*eu gosto de passar.*

*eu de brincar com vesar com as minhas colegas.*

*eu gosto de musicas.*

*eu adoro o professor domíngos jorge*

*eu nascie no ospítal*

*eu adoro as mínhas amigos tati, layse renata, gabríene gerlane*

*táinara tulia e ísamara.*

*eu amor o meu po brínho.*

*e amar o mc da laste.*

*eu gosto de ajudar as pessoa*

*eu adoro o meus amigos.*

*eu a mor o mc guímê.*

*eu aodroo mc guí.*

*eu amor viajar.*

*eu a mor a minha vída.*

*assinada janaína.*

*FIM*

Ao propor a escrita do gênero autobiografia não estamos deixando de enquadrá-lo dentro de um macro gênero, a narrativa, por estar entre os gêneros mais populares, na oralidade e na escrita. Podemos dizer que todos nós gostamos de contar e de ouvir histórias e as narrativas enquadram-se nesses contextos de atos sociais nos quais ocorrem as interações de mais velhos para mais jovens, de indivíduos de mesma idade e mesmo contexto, de contatos que trazem os mais diversos gêneros narrativos, dentre os reais e ficcionais.

No entanto, o gênero narrativo obedece a características peculiares, por exemplo, quando tem a função de sequenciar os eventos no tempo e no espaço, deve apresentar verbos de ação. No texto produzido pela aprendente esses verbos não foram utilizados, uma vez que não faz uso da sequência de eventos no tempo e no espaço. Outra característica seria o uso de conectivos temporais, como exemplo, o “então”, o “depois”, o “daí”, dentre outros. Observamos que nenhum deles é usado pela aluna. Geralmente, o gênero autobiográfico, dentro



do enquadramento da narrativa é escrito no passado, contrariando essa características, verificamos todos os verbos utilizados no tempo presente “ (...)eu gosto de ve novela / eu gosto de estudar / eu amor minha família / eu gosto de passar (...).

Poderíamos adicionar muitas outras características do macro gênero narrativa ou da autobiografia, porém, a questão maior desta pesquisa é entender o porquê da não efetivação da aprendizagem, nesse caso da escrita. A aluna diz que gosta de estudar: “eu gosto de estudar”, tem o sonho de ter a profissão de advogada, ou seja, não tem a consciência de que pouquíssimas competências foram desenvolvidas no processo de escolarização, isto é, o conhecimento de gêneros que a ajudariam a agir socialmente não foi minimamente desenvolvido, pois a escola como instituição tem falhado no processo de letramento que poderia ter sido iniciado pela família, talvez pela falta da simples atividade de “contar histórias”, dos mais velhos para os mais jovens.

### **Produção Textual 9**

*Autobiografia (sic)*

*Foi quando eu ganhei a minha primeira Revei.*

*Foi muito emdicio nauti eu Fui pela nau to ezi Biao eala N do pela roça prataro mundo que au ganhei uma reveu ea minha pri meiro rou Ro Ri moça eu Faiui Toro Izibiro saso o senenquanou eu sou si que a minha ia acabo e quando eu sugei airo pa pe marca eu fique amuito trist mas eu linbituro a rapo ea renen e eu fiquei muira feliz.*

Neste texto é possível identificar os verbos de ação, como exemplo “Foi quando eu ganhei” como característica peculiar dos gêneros narrativos, neste caso, a autobiografia. Também está presente o conectivo temporal, “quando eu sugei airo pa pe marca eu fique amuito trist”. O texto foi produzido com a utilização dos verbos no passado, como “ganhei”, “fui”, “fiquei”.

A partir da leitura do texto percebemos que o aprendente conseguiu desenvolver o código linguístico elaborado na modalidade oral, pois consegue utilizar a língua para os fins comunicativos desejados, como se pode deduzir na narração de seu histórico biográfico por meio das inferências que conseguimos fazer por meio das frases que foram grafadas de modo compreensível. Porém, na escrita, essa competência está por desenvolver. De acordo com Bernstein (1996), diferentes posições dentro da base social, entendido como grau de especialização, criam modalidades diferentes de comunicação com valores diferenciados pela escola, a qual efetiva isso de modo diferente, pois as escolas diferem em valores, práticas e relações de acordo com características da comunidade.

A diferença existente entre as modalidades oral e escrita da língua é abismal, uma vez que o aluno possui estruturação linguística na modalidade oral enquanto na escrita não tem competência nem mesmo para representar a língua por meio do código linguístico em sua língua materna. Percebemos a falha existente no processo de letramento do aluno, uma vez que lhe falta o desenvolvimento das primeiras habilidades da língua na modalidade escrita, a representação gráfica da língua.

### **Produção Textual 10**

#### *Minha autobiografia*

*Eu r. narci no dia 05/08/2002 de agosto quando teve meu aniversario de 8 anos eu fiquei muito feliz e gostei aida nais porque eu fiquei perto das minhas irmãe elas comenoraro com migo brincado com as minhas amigas quando chegou o dia do meu aniversario de 9 anos foi muito legal poque eu fique perto da minha familia nos sedivertimos muito eu fique felis com isto.*

*Porque eu estava perto da minha familia elas meajudaro com as coisas que eu não sabia elas não me deixaro de meajudaro lêm casa depois que elas foro embora de lá de casa nem tudo porque a minha mãe me emcinou otras coisas para eu aprede e hoje eu agradeço muito a deus porque ele me ajudou.*

Neste texto a aluna inicia escrevendo sua autobiografia a partir do dia em que nasceu, “*Eu r. narci no dia 05/08/2002 de agosto*”, porém, logo no primeiro parágrafo vai direto ao fato considerado importante por ela, o aniversário, a alegria de ter comemorado oito anos “*quando teve meu aniversario de 8 anos eu fiquei muito feliz e gostei aida nais porque eu fiquei perto das minhas irmãe elas comenoraro com migo brincado com as minhas amigas quando chegou o dia do meu aniversario de 9 anos foi muito legal poque eu fique perto da minha familia nos sedivertimos muito eu fique felis com isto*”. Devemos considerar que no momento atual a menina já completou 11 anos, mesmo que durante o texto não tenha se referido ao tempo que passou. O aniversário de oito continua sendo o fato mais relevante de sua biografia.

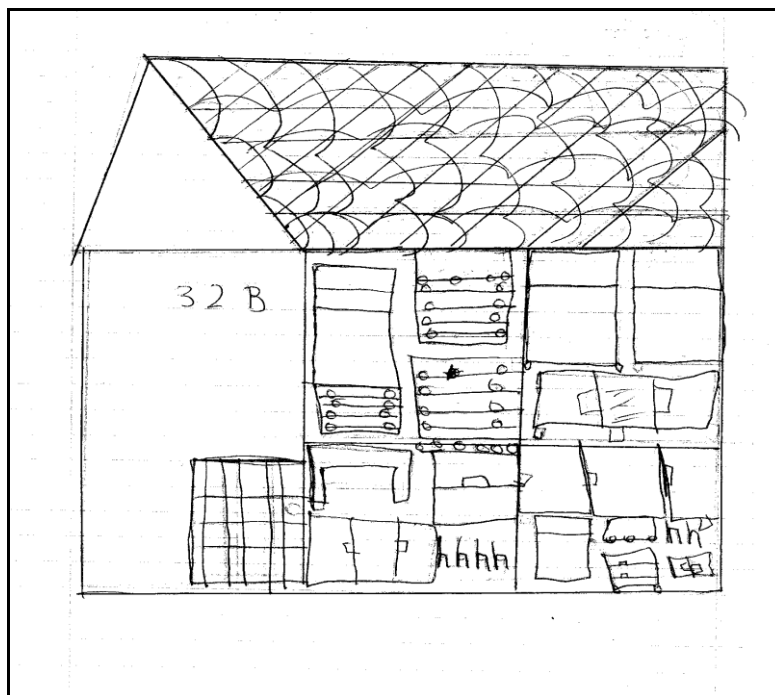
Na leitura do texto fica claramente destacado que não há progressão temática do tema, apesar da aluna haver compreendido que o gênero autobiografia trata de fatos importantes da própria vida. A aluna ainda não apropriou-se do conhecimento sobre a macroestrutura e microestrutura textual. A macroestrutura refere-se à manutenção da mesma referência temática em toda a extensão do texto, usando-se para isso alguns recursos que vão proporcionar a coerência do texto, tais como a harmonia de sentido, a relação entre as partes do texto criando uma unidade de sentido, a inter-relação entre as partes do texto, a

exposição entre de informações novas para que possa expandir o texto. No texto acima exposto, não foi possível abstrair esses recursos de coerência.

Do mesmo modo, a microestrutura refere-se à coesão do texto, a harmonia entre os elementos textuais. Para conseguir essa harmonia é necessário fazer articulações gramaticas entre palavras, frases, parágrafos e partes maiores de um texto, recursos que vão garantir sua conexão sequencial, no texto escrito pela aluna percebemos que não foi desenvolvida a competência microestrutural do texto, conforme podemos observar no trecho “*com isto (...) marcação de parágrafo (...) Porque eu estava perto da minha familia elas meajudaro com as coisas que eu não sabia elas não me deixaro de meajudaro lém casa depois que elas foro embora*”, uma vez que não há retomada de termos ou expressões, e, desse modo,não ocorre o encadeamento de segmentos do texto feito com concetores ou operadores discursivos.

### **Produção Textual 11**

Esta produção foi realizada somente sob forma de figura, pois como a aluna não escreve absolutamente nada, foi solicitado que desenhasse sua autobiografia.



De acordo com Mortatti (2004), nas sociedades grafocêntricas, isto é, as sociedades organizadas em torno de uma sistema de escrita, o letramento assume importância central na vida das pessoas e na relação com os outros e como o mundo. A inserção social dá-se por meio da cultura escrita, uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidas por meio da linguagem escrita,

que valoriza, sobretudo, o ler e o escrever. A aluna que produziu o texto acima tem atualmente 13 anos e já frequenta o sistema de ensino básico brasileiro há aproximadamente 6 anos, a calcular o período pré-escolar. Entretanto, observamos que sua relação com o mundo acaba por tornar-se restrita, uma vez que lê o mundo, diríamos, de olhos vendados, pois não está ao menos alfabetizada.

A leitura e a escrita estão entre os bens culturais como saberes constitutivos das sociedades letradas e que propiciam aos indivíduos ou grupos sociais o acesso à própria cultura, e também a participação efetiva na sociedade. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para mudança das condições do estado do indivíduo para o social.

De acordo com Street (1984), existe dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo trata o processo de letrar como algo independente do contexto social, ou seja, enfoca a dimensão técnica e individual do letramento e considera as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social. O modelo ideológico, ao contrário, vê as práticas de letramento como um elo permanente entre as estruturas sociais e de poder da sociedade e reconhece todas as práticas sociais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.

A dimensão social do letramento apresenta diferentes versões para o conceito de letrar, tratando do seu valor pragmático, ou seja, da necessidade do letramento para o efetivo funcionamento da sociedade, do seu poder revolucionário, isto é, do seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas. É importante ressaltar que o modelo autônomo de letramento possui o agravante de atribuir o fracasso e a reponsabilidade do fracasso no processo de letramento ao próprio indivíduo, que, geralmente, pertence ao grupo social dos menos favorecidos e marginalizados pela própria sociedade.

Sabemos, no entanto, que o processo do letramento em sua dimensão social não é um atributo pessoal, ou seja, não há a menor chance de atribuir a culpa dessa constatação, isto é, de que a aluna não está minimamente letrada, a própria estudante, uma vez que é a prática social que faz com que as pessoas desenvolvam suas habilidades e competências de leitura e escrita. É necessário mudar essas práticas excludentes em nossa sociedade, os indivíduos precisam deixar de pensar que a escola não é um lugar para eles.

## Produção Textual 12

*Eu vou fala sorde minha histoira*

*Eu macis pemateira meu pai mão gosta de mi Eu mão sei porque masi mão poso muda o pesaneto de ele meu pai luca mereezito onspitau quando ei do metico eu não roi resedri mei amor mei caminho masi mão vou nha penero o parasão lininenha. Faxos di se olho*

*O meu pé mimha mãe meu a ajuda umito mi corelhou no coto mo onidose.*

*Belem Pará:*

*Data 14/01/14*

De acordo com o próprio Projeto Político Pedagógico da Escola Cidade de Emaüs, a missão da escola sempre foi a de lutar pela garantia dos direitos e pela cidadania de crianças e adolescentes em situação de risco e exclusão social e de ajudar no resgate e na melhoria de suas condições de vida. No texto produzido pela aluna, o relato também é de luta, primeiro pela própria sobrevivência, quando diz que nasceu prematura e não sabe por que nasceu “*Eu macis pemateira meu pai mão gosta de mi Eu mão sei porque masi mão poso muda o pesaneto de ele meu pai luca mereezito onspitau*” e depois pelo amor do pai, pois diz que o pai nunca a amou “*mão poso muda o pesaneto de ele meu pai luca mereezito onspitau*”.

Em se tratando de letramento, concordamos que letrar é bem mais do que simplesmente ensinar os estudantes as competências necessárias para leitura e escrita, pois a leitura das palavras não está dissociada da leitura do mundo. De acordo com Paulo Freire (1989), o indivíduo desenvolve a si mesmo como um agente de transformação da situação social por meio do letramento, quebrando, desse modo, a cultura do silêncio a qual estão expostos os pobres e oprimidos. Podemos observar, no texto acima que a aluna possui a motivação para aprender a ler e escrever, para interagir de modo efetivo em nossa sociedade letrada quando diz que “não pode mudar o pensamento do pai”, entretanto, faz grande esforço para construir conhecimento.

É perceptível, ao realizar a leitura do texto que a aluna está rudimentarmente alfabetizada. Aos 14 anos escreve palavras não reconhecíveis como pertencente ao vocabulário da língua portuguesa. Podemos também inferir que o contexto social de baixo estímulo influenciou em seu atual estado de não letramento. De acordo com Janks (2010) quando as pessoas utilizam a língua para falar ou escrever precisam constantemente fazer escolhas. Não decidem somente as palavras que irão usar, tem de decidir entre definição ou

probabilidade, aprovação ou desaprovação, inclusão ou exclusão. Precisam decidir também se usará presente, passado ou futuro, entre discurso direto ou indireto, e, em alguns casos, que língua usar.

Entretanto, para fazer as escolhas é preciso ter desenvolvido as competências e habilidades linguísticas necessárias, uma vez que todo texto, falado ou escrito é montado por um processo crescente de seleção de uma gama lexical e gramatical e de opções sequenciais. No texto referido, a aluna não pode fazer essas escolhas, pois não possui habilidades para isso, podemos inferir que consegue ler o mundo, em sua fala. Mesmo tão jovem já aprendeu a deixar para trás os sabores que a vida lhe trouxe, conforme expressa em que diz “*Eu mão sei porque masi mão poso muda o pesaneto de ele meu pai luca mereezito onspitau*”, contudo, a escola como instituição social precisa fazer o seu papel de habilitá-la a ler as palavras.

### **Produção Textual 13**

*Eu nasci em 2001 quando a minha mãe terve o farto foi qunado ela miterve eu nasci e depois o medio mipegou nu colo e deu pra minha mãe e a minha mãe me seguiu no colo e o meu pai miabraçou muito eu foi o utimo nascer e ai o meu pai ficou muito feliz quando eu nasci e ai meu pai lovou a minha mãe para casa nosa casa era dipau e também muita pequena e ai foi pasando meses por meses e aí eu foi creceno e depoi eu estudei pasen de seri e a minha mãe mitirou da escola por que já não dava por que eu cresin foi a premera vez que eu pretin foi no vaudomeiro que eu repitin e a minha mãe mitorl dilar e mibotou eu era da terceira seria foi quando o professor domingo Jorge: apareseu na sal B<sup>a</sup> mas ele não fociu na minha sala ela veio pra sal I<sup>a</sup> que era só bagunserio mas ele deu um jeito e toda muda da sala*

*Fim*

Ao realizar a leitura do texto produzido pelo aluno, é possível perceber que houve o desenvolvimento da habilidade de diferenciar um gênero de outro, isto é, a competência genérica. Porém, dentro da progressão textual fica bastante nítida a escassez de outras competências, como, por exemplo, o conhecimento dos itens lexicais e regras morfológicas, da sintaxe, da semântica, as quais sintetizam a competência gramatical, conforme podemos perceber quando escreve a frase “*Eu nasci em 2001 quando a minha mãe terve o farto foi qunado ela miterve eu nasci e depois o medio mipegou nu colo e deu pra minha mãe e a minha mãe me seguiu no colo e o meu pai miabraçou muito eu foi o utimo nascer*”; o aluno tem dificuldades em produzir o significado literal e o proporcional naquilo que pretende dizer.

Além disso, ao escrever o texto as características que vão delimitar a coesão e coerência demonstram que há fraquezas ao realizar as combinações lexical e gramatical com o contexto. O aluno poderia ter produzido um texto com linguagem simples contando fatos que ocorreram no decorrer de sua vida, entretanto, o faz de modo truncado, sem definir a sequência cronológica de acontecimentos, o que demonstra a inabilidade em utilizar a língua escrita, ou seja, de utilizar as características organizacionais de textos escritos, a competência discursiva, conforme o exemplo demonstra: *“eu estudei pasen de seri e a minha mãe mitirou da escola por que já não dava por que eu cresin foi a premera vez que eu pretin foi no vaudomeiro que eu repitin e a minha mãe mitorl dilar e mibotou eu era da terceira seria foi quando o professor domingo Jorge”*.

Ao utilizar uma das competências de modo fragilizado, consequentemente enfraquece a competência estratégica, isto é, a capacidade de alcançar metas comunicativas por meio de estratégias de comunicação verbal ou não verbal. Desse modo o aluno não irá conseguir agir socialmente, uma vez que não possui a habilidade de compensar as falhas de comunicação decorrentes das condições limitadas na comunicação presente, como exemplo, a inabilidade em retomar uma ideia ou de descrever a sucessão de fatos que fazem a progressão temática, ao tornar o texto aceitável e aumentar o grau de informatividade acerca de sua vida.

#### **4.1.1 Análises das Atividades do Processo de Leitura**

O primeiro critério a ser utilizado para as análises serão os descritores de leitura identificados pela matriz de referência de língua portuguesa pela Prova Brasil, uma vez que neste sistema avaliativo nacional a Escola Cidade de Emaús ficou abaixo da média nacional, iniciando, desse modo, a problemática relatada na contextualização dessa pesquisa. As atividades de leitura propostas foram desenvolvidas com os objetivos voltados para os descritores da Prova Brasil, identificados pela letra D- descritor e um número de identificação, com os seis tópicos:

1. procedimentos de leitura;
2. implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto;
3. relação entre textos;
4. coerência e coesão no processamento dos textos;
5. relações entre os recursos expressivos e efeitos de sentido;
6. variação linguística.

Quanto aos procedimentos de leitura, por exemplo, após a leitura do texto realizamos em conjunto a atividade proposta pelo Descritor 1, (D1), de localizar informações explícitas no texto. Quando perguntado aos alunos acerca da compreensão do texto de Rubem Braga, “Brinquedoteca”. Na primeira atividade realizada na oficina, conforme descrito no relatório do dia 06 de janeiro de 2014, foi possível perceber que os alunos conseguem abstrair informações, entretanto, houve quatro deles que não compreenderam a leitura, mesmo permanecendo atentos durante o trabalho. As respostas que deram às perguntas por mim realizadas foram equivocadas; apesar da ajuda dos colegas, só compreenderam o texto parcialmente.

Nesse caso, as pressuposições de Bernstein (2000) são validadas no que se refere às preocupações quanto a “*apparent educational failure of many working-class children*”. Entretanto, as razões para tal problema ultrapassam os limites da sala de aula, as respostas estão relacionadas ao contexto social do aprendente.

As primeiras formulações de Bernstein propõem a teoria acerca de códigos linguísticos restritos e elaborados.

*Possession of the elaborated code enabled the speaker to select from a relatively wide range of meanings, allowing expression of personal attitude among others matters, as well as the capacity to expand upon and explain experience, and this code was rewarded for the purposes of school learning. The restricted code was associated with meanings that were more localized and immediate to situations than the elaborated code, and in consequence they were less amenable to expansion and explanation of experience of a kind that schooling tended to reward and encourage* (Bernstein 2000:145).

Por meio das experiências realizadas em sala de aula durante a oficina de leitura e escrita, podemos dizer que alguns alunos, aqueles que não compreendem a leitura de um texto ainda não desenvolveram o código linguístico elaborado, uma vez que não possuem a habilidade de associar os significados e expandi-los. Esses códigos linguísticos são adquiridos como parte da socialização dentro da família, no entanto, os alunos provenientes das classes médias parecem possuir ambos códigos, enquanto os das classes trabalhadoras, como o exemplo constatado em sala de aula, somente são detentores do primeiro código.

O desenvolvimento da habilidade proposta pelo descritor 9, (D9), no que se refere a implicação de suporte, do gênero e do enunciador na compreensão do texto, foi avaliada a atividade de identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros. Foi possível perceber que, no decorrer da oficina, alguns alunos conseguiram perceber o propósito dos gêneros lidos, como, por exemplo, os textos que implicavam na proposta discursiva de divertir o leitor, porém, houve aqueles que nem mesmo conseguiram compreender o texto superficialmente, como exemplo, sequer apresentaram a capacidade de retomar e



recontar em resumo aquilo que foi lido, como descrito no relatório de atividade do dia 07 de janeiro de 2014.

Ao buscar desenvolver a habilidade proposta pelo descritor 12, (D12), ou seja, de estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções e advérbios, percebemos baixa percepção por parte dos alunos quanto a esses recursos linguísticos, desse modo, percebemos que a habilidade de utilizar o chamado “código elaborado” nesse aspecto é praticamente nula. Ao recontar o enredo, os alunos utilizaram apenas um marcador lógico-discursivo, “e daí”, marca presente em textos situados na oralidade.

Já quanto as atividades relacionadas ao desenvolvimento da habilidade proposta pelo descritor 10, (D10), de identificar marcas linguísticas que evidenciar o locutor e o interlocutor de um texto os alunos pareceram compreender perfeitamente que as expressões utilizadas pelo autor do texto, Rubem Braga, referiam-se ao uso em outra região do país, a região Sudeste. Isso ficou evidente por meio da versão que fizeram para a região Norte, no estado do Pará, como exemplo, o que significa empinar pipas, papagaios, bola de gude, expressões que possuem valor semântico distinto no contexto onde vivem, conforme descrito no relatório do dia 07 de janeiro.

Quanto ao estudo do segundo texto lido, “Modinha para Gabriela”, de Dorival Caymmi no dia 07 de janeiro de 2014 a dimensões de aprendizagem a serem desenvolvidas centraram-se no Descritor 4, (D4), de inferir uma informação implícita no texto. Quando os alunos foram questionados oralmente sobre a história de Gabriela puderam inferir informações do texto, disseram que ela era uma pessoa simples, humilde, camarada, que não atinava em nada, entretanto, não conseguiram perceber que a personagem não contava a sua autobiografia numa narrativa linear.

Nesse caso, houve um avanço na construção do conhecimento, talvez pela interferência feita no contato-professor aluno como descreve Bernstein (1990) quando argumenta que *“pedagogic discourse serves to shape consciouness, differentially distributing knowledge and experience”*, pois apesar de ainda não possuírem conhecimento acerca dos diferentes gêneros textuais recorrentes em nossa sociedade já conseguem inferir informações desses textos.

Na atividade identificada pelo descritor 6, (D6), de identificar o tema de um texto, os alunos que se realizaram a contento, dizendo que se tratava da autobiografia de Gabriela, entretanto, foi difícil compreenderem que havia diferenças marcantes em relação ao texto brinquedoteca, que tratava realmente da biografia do autor, nesse caso, só conseguiram chegar à compreensão com ajuda.

A atividade que se refere ao descritor 9, (D9), de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros foi a mais difícil para os alunos, conforme descrito no relatório da oficina do dia 08 de janeiro. Somente após a minha ajuda

conseguiram inferir que o texto Gabriela não trata-se de uma história verídica sobre a própria vida, que tinha a finalidade de entreter, de criar senso poético nos ouvintes.

Quanto à atividade de leitura e compreensão do texto 3 “... Das Saudades que Não Tenho”, de Bartolomeu Campos Queiroz o propósito das atividades de ensino-aprendizagem foi o de desenvolver as habilidades relativas aos descritores (D11), (D7), (D8) e (D13). O descritor 11 trata da distinção entre um fato da opinião relativa a esse fato, quando os alunos foram questionados acerca da frase do autor quando diz que “nasceu com 57 anos” houve muitas dificuldades de compreensão, e não conseguiram inferir no texto a resposta, mesmo com a minha intervenção quando sugeri que fizéssemos as contas somando as idades dos pais do autor houve dúvidas no cálculo e no entendimento de que as experiências de vidas dos genitores foram assumidas pelo autor.

Ao desenvolver a atividade gerada a partir do (D7), os alunos tiveram a compreensão de modo mais fluida, uma vez que houve identificação com o enredo, os alunos perceberam logo que o conflito gerador do enredo tratava da triste história do menino que não foi amado pelos pais, situação semelhante a muitos deles. Na atividade proposta a partir do (D8), no estabelecimento de causa e consequência entre partes e elementos do texto, os alunos sentiram dificuldades em comprovar, por exemplo, fatos no texto que confirmassem a informação de que o autor já havia nascido idoso. Já na atividade centrada no desenvolvimento da habilidade proposta pelo (D13), de identificar os efeitos de ironia ou de humor nos textos, os alunos não conseguiram perceber que o autor utilizara o recurso da ironia fazendo a comparação de sua autobiografia com outras biografias nas quais os autores contavam algo de feliz e saudoso de suas vidas e ele, por sua vez, contava fatos desoladores desde o seu nascimento, passando pela infância até chegar à juventude.

Ao refletir sobre esse processo de compreensão de leitura remetemo-nos ao que Bernstein (2001) teorizou acerca da linguagem:

*Language was the structuring interface by means of which a complex set of ordering and disordering process were specialized by the social base of its speakers. What was paramount for me was the identification of origins of these ordering and disordering process, their maintenance and change.* (Bernstein, 2001: 263).

É bastante perceptível as diferenças no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos envolvidos nesse processo e nesse contexto social, no entanto, há que se encontrar uma forma de intervir de modo produtivo.

No desenvolvimento das atividades com foco no texto “Aí Eu Peguei e Nasci!”, nos dias 08 e 09 de janeiro de 2014, a proposta principal focava no desenvolvimento das habilidades previstas nos descritores (D3, D9, D15, D13,

D4 e D10). No (D3) inferir o sentido de uma palavra ou expressão, (D9) identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, (D15) reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em comparação com textos que tratam do mesmo tema, em função de condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido, (D13) identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados e (D10) identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Durante as observações durante o processo de leitura pelos alunos chamou a atenção o fato de eles logo identificarem-se com o texto quanto à linguagem. Foi um dos textos cujo enredo compreenderam facilmente, com exceção àqueles que não estão letrados. A inferência quanto às expressões colocadas no texto como exemplo “deu macaco na cabeça”, “matava aula”, “calça boca de sino”, e “fazia alguns bicos” foram prontamente realizadas pelos alunos. Entretanto, para que fizessem a identificação da finalidade desse gênero, ou seja, encontrar o propósito do autor de criar efeito de ironia e divertir foi um passo mais difícil para os alunos.

Quanto à habilidade de reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesma tema também houve muita dificuldade por parte dos alunos. Para eles, a princípio, não havia diferenças entre o texto “Ai Eu Peguei e Nasci” e os outros textos lidos até o momento da oficina. Na identificação dos efeitos ironia e humor perceberam o sentido humorístico, mas não foram capazes de identificar de que maneira o autor criara esses efeitos no texto. Quanto às marcas linguísticas de identificação do locutor, perceberam que era uma fala mais coloquial, mais próxima do dia-a-dia e de seu próprio contexto.

Por meio das atividades realizadas pelos alunos foi possível confirmar a importância do contexto para que fossem feitas inferências acerca do texto, uma vez que o texto que acharam ser mais próximo de suas linguagens teve o processo de compreensão mais ágil. De acordo com (Knapp and Watkins, 2010)

*Texts are always produced in a context. While texts are produced by individuals, individuals always produce those texts as social subjects, in particular, social environments. In other words, texts are never completely individual or original, they always relate to a social environment and to other texts (Knapp and Watkins, 2010:18).*

Na experiência realizada em sala de aula, com o texto no qual havia o contexto social compartilhado pelos alunos, conseguir alcançar maior proximidade com o contexto exposto pelo autor em sua autobiografia, fato que resultou em melhor compreensão pelos aprendentes.

Na atividade desenvolvida a partir do texto “Pintou Sujeira”, referente ao personagem Cascão criado pelo cartunista Maurício de Sousa, tivemos a proposta do desenvolvimento das habilidades do descritor 15, (D15), reconhecer

diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. Quando perguntado aos alunos em que aspectos a autobiografia do Cascão pode ser comparada com outros textos autobiográficos, disseram que “contava a vida do Cascão”, ou seja, não conseguiram compreender que nesse caso tratava-se da criação de um personagem que não existe de fato, que é criação do autor, diferente das autobiografias nas quais os autores narram a própria história considerando os fatos relevantes de suas vidas.

Iniciamos as atividades propostas no desenvolvimento do texto “Meus Oito Anos”, de Cassimiro de Abreu, com a intenção de desenvolver as habilidades de leitura relatadas pelos descritores (D4, D9, D15, D2 e D14). (D4) inferir uma informação implícita em um texto, (D9) identificar finalidade de textos de diferentes gêneros, (D15) reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, (D2) estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade e (D14) de identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Quanto à compreensão da leitura os alunos habilmente inferiram o tema do texto, a vida do autor, e disseram que tratava-se de uma história feliz na qual o produtor contava de sua infância com saudades, tinha saudade da irmã, das carícias que recebia, da vida no campo. Não conseguiram perceber o sentido poético transpassado no texto, entretando, disseram que o texto, assim como “Modinha para Gabriela” tinha o objetivo de entreter. Perceberam que a musicalidade estava presente por meio das rimas e não compreenderam muito bem que recursos foram utilizados para causar o efeito de sentido do texto.

Percebe-se, nesse caso, que os alunos fizeram o processo de compreensão do texto associando o sentido de felicidade com a tranquilidade da vida no campo, do carinho da mãe e da irmã, em subir no pé de manga, em brincar livre pelos campos, conforme relato do dia 10 de janeiro. De acordo com Williams, (2005:457) Hasan (1989) “*proposed the term ‘semantic variation’ to refer to systematic variation in the meanings people select in similar contexts as a function of their social positioning*”. Os alunos utilizaram os seus conhecimentos de mundo para relatar o que seria uma infância feliz, associando com o conceito de felicidade proposto pelo autor do texto.

Ao desenvolver as atividades propostas por meio do texto “Calvin”, tirinha na qual o personagem faz piada ao dizer que está escrevendo sua biografia em uma única folha de papel, procuramos desenvolver os elementos de compreensão leitora propostas pelo descritores (D5), interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso; (D9) identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; (D15) reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema; (D13) identificar efeitos de ironia ou humor

em textos variados e (D10) identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

A princípio, os alunos disseram que seria fácil compreender o texto sem o auxílio das figuras, só depois de chamá-los a atenção conseguiram perceber que essa compreensão seria parcial. Quanto à finalidade do texto, acharam que era a de contar a história de Calvin, somente com ajuda, conseguiram inferir que era de divertir. Assim perceberam que havia a intenção do autor em criar humor com o texto. Houve também a dificuldade em identificar o público alvo do texto, ou seja, não se visualizaram como possíveis interlocutores.

Kock e Elias (2006:18) argumentam que, quando nos valemos de nossa bagagem de conhecimento para comparar, fazer inferências e criticar, estamos agindo estrategicamente, o que nos pertence dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura. Para “ler é preciso ativar vários conhecimentos, os chamados conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, o conhecimento linguístico e o conhecimento interacional”, pois são fundamentais para o processo de ler e compreender. Esses alunos demonstram que há ainda conhecimentos fragmentados, ou que não se completam no processo de leitura, que vai além da simples decodificação das palavras para atribuir-lhes significado.

De acordo com Freire (1989)

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire,1989:9).

Assim, inferir os sentidos do texto implica mergulhar nos mundos de significados em particular, trazendo à superfície as culturas peculiares presentes em cada enredo, em cada expressão e situação em particular. Ou seja, os alunos precisam adentrar os espaços educacionais com o firme propósito de construir esse conhecimento, entretanto, o mundo precisa ser apresentado a eles, se não é possível pelo social, que seja por meio da escola.

## 4.2 Resultados da Oficina de Língua Inglesa

No primeiro contato com essa turma, da professora P9, percebemos que há algumas diferenças em relação à turma do professor P4. Os alunos estão inseridos no mesmo bairro, e, teoricamente, deveriam ter o mesmo contexto social dos colegas, entretanto, parece haver uma exclusão menor contida dentro da exclusão social maior, pois os alunos do professor P4, já foram rejeitados pela maioria dos professores da Escola de Emaús. Eram os alunos que “nenhum professor queria”, por não estarem no nível desejável de letramento, apresentarem comportamento agressivo e antissocial, acabando por criar a expectativa de que não teriam sucesso no processo educacional.

Ao verificarmos o perfil deste grupo de alunos, percebemos que há diferenças e semelhanças em relação a outra turma, a iniciar pelo contexto social no qual vivem. O bairro de ambas residências é de classe média baixa e não oferece nenhum tipo de lazer, o Bengui. Estão em idade adequada a considerar o fator idade-série, em média de 9 até 12 anos; os pais, na maioria, possuem escolarização do nível médio. As famílias em geral são numerosas, há uma variação entre de 1 até oito filhos por família. A metade deles é atendida pelo programa de assistência social denominado bolsa-escola. Possuem o desejo de exercer profissões numa gama variada, tais como: cantor(a), veterinário, jogador de futebol, delegada, piloto de fórmula 1, professora, marinho. A diferença marcante que se apresenta entre eles é o fato de que na turma 2 os alunos têm alguém para ajudar nas tarefas de casa, geralmente a mãe.

Entretanto, os aspectos que mais diferenciam a primeira turma (turma 1) da turma 2, foram os fatores motivação e atitude. A motivação é algo difícil de definir, de acordo com Gardner (2006, p.242) “*motivation is a very complex phenomenon with many facets...*”; assim, não é possível obter-se uma definição simples, porque é visto por diferentes escolas de pensamentos. De acordo com a perspectiva behaviorista, a motivação é vista como uma recompensa antecipatória. Entretanto, na concepção cognitivista, o termo motivação é visto como algo relacionado às decisões do aprendente, pois envolve as decisões que a pessoa toma, como as experiências e objetivos de que pretende aproximar-se ou evitar e o grau de esforço que depreende nesses sentidos. Porém, a definição construtivista de motivação dá ênfase no contexto social tanto quanto nas decisões individuais. Apesar das diferenças, em todas as definições dessas três escolas de pensamento o conceito de “necessidades” é enfatizado, como, por exemplo, a compensação pelo cumprimento das necessidades por meio das escolhas feitas, e, em muitos casos, isso pode ser interpretado pelo fator contexto social (H.Brown, 2000).

Na aprendizagem de língua estrangeira ou de segunda língua é inegável a importância da motivação. Quando falamos sobre os fatores que influenciam os níveis de sucesso individual em qualquer atividade ligada à línguas, a maioria

das pessoas irão mencionar a motivação. De acordo com Gardner (2006, p. 241) “*students with higher levels of motivation will do better than students with lower levels*”. Ou seja, se o aprendente está motivado, faz esforço para engajar-se em atividades relevantes, persiste nas atividades, atende às tarefas e demonstra desejo de alcançar a meta, demonstrando gosto pela realização das tarefas.

De acordo com H. Brown (2000), acerca da motivação para a aprendizagem de línguas há dois tipos de motivação: instrumental *versus* integrativa. Na motivação instrumental a aprendizagem ocorre porque o indivíduo percebe utilidade para tal competência. Mais especificamente, sente-se instrumentalmente motivado quando quer aprender uma língua em função de algum propósito, como exemplos, passar em um exame, usar a competência linguística no emprego, passar férias no país da língua alvo, assistir televisão ou filmes, ou porque o sistema de ensino no qual está inserido requer tal conhecimento.

Por outro lado, a motivação integrativa é conceituada como a necessidade que o aprendente tem de identificar-se com algo, ou de tornar-se integrado dentro de uma determinada sociedade. O indivíduo está integrativamente motivado quando aprende a língua na qual quer conhecer mais a cultura e os valores, para manter contato com a comunidade falante da língua ou para viver no país da língua alvo.

Na oficina aplicada aos alunos na turma 2, a motivação foi apresentada na fala dos alunos. Disseram que “queriam aprender tudo em inglês”, pois “*podem fazer brincadeiras em inglês*” ou ainda, diz o menino “*quer ser jogador de futebol e morar na Inglaterra*”. Nesses casos, podemos dizer que aparecem os dois tipos de motivação apresentados, a instrumental, quando os alunos sentem a motivação por aprender a língua inglesa para poder comunicar-se em inglês e para fazer as “brincadeiras” na língua alvo; e a integrativa, no caso do aluno que deseja morar no país de língua inglesa para jogar futebol.

Poderíamos adicionar a comunicação em tempo real por meio da rede de computadores mundial, a internet, como um fator motivacional para a aprendizagem de língua inglesa, entretanto, apenas um dos alunos mencionou na entrevista respondida que utiliza o computador em casa nos momentos de lazer. De acordo com a pesquisa realizada no contexto educacional, eles não o fazem pelo fato de não quererem ou não gostarem, a realidade é que não possuem computadores em casa. A Escola Cidade de Emaús possui um laboratório de informática que poderia ser utilizado tanto para as atividades de ensino-aprendizagem quanto para o entretenimento, porém, há mais de um ano está desativado por falta de manutenção.

Por conseguinte, a atitude é “*an inference which is made on the basis of a complex of beliefs about the attitude object*” (Gardner, 1980:267). De acordo com Gardner (1980), a atitude é a soma total dos instintos, sentimentos, preconceitos

ou vieses humanos, assim como as noções pré-concebidas, os medos, as ameaças e as convicções acerca de um tópico específico. A atitude pode ser também a disposição para responder favorável ou desfavoravelmente a um objeto, uma pessoa, instituição ou evento. Ou ainda, um constructo hipotético usado para explicar o direcionamento e a persistência do comportamento humano.

A atitude é considerada como um componente da motivação para a aprendizagem de línguas. Gardner (1985) refere-se à motivação como a combinação de esforços com o desejo de alcançar uma meta de aprendizagem da língua alvo além das atitudes favoráveis para a aprendizagem dessa língua. Entretanto, o conceito de atitude foi expandido por Wenden (1991). Para ele, o termo atitude inclui três componentes: o cognitivo, o afetivo e o comportamental. Um componente cognitivo é composto por sentimentos e ideias ou opiniões sobre um objeto. O componente afetivo refere-se aos sentimentos e emoções que o indivíduo denota sobre o objeto, o “gostar”, o “não gostar”, o “ser a favor”, o “ser contra”. E, por último, o componente comportamental refere-se às ações ou intenções comportamentais em relação ao objeto.

Contudo, esses três componentes podem estar diretamente inter-relacionados, então, tentar fazer a distinção entre eles pode ser considerado um trabalho em vão, pois não é um problema se somente um ou os três componentes são mensurados, ambos possuem uma relação tão próxima que as informações ou atitudes podem ser obtidas apenas de um deles. O mais importante é saber que a aprendizagem de uma língua está intimamente relacionada com as atitudes em relação a essa língua. Uma atitude positiva leva o aprendente a ter atitude positiva acerca da aprendizagem de língua inglesa. Desse modo, a atitude tem um papel crucial na aprendizagem e influencia o estudante a ter sucesso ou insucesso em sua aprendizagem.

No caso da turma 2, percebemos que há atitude positiva em relação à língua inglesa, os alunos dizem que “*gostam, pois como a professora de inglês gosta, eles também gostam*”, e que querem aprender inglês. Essa atitude positiva em relação à língua pode levar os aprendentes a terem também atitude positiva em relação à aprendizagem e isso facilita o processo. Então, existe o desejo por parte dos alunos de atingir metas, ou seja, “*de saber tudo na língua inglesa*”, de poder fazer jogos e brincadeiras utilizando a língua alvo.

Em se tratando do componente cognitivo da atitude, os sentimentos e as opiniões sobre a língua inglesa são de que a língua é útil para situações de comunicação. Quanto ao componente afetivo, são favoráveis à aprendizagem da língua, uma vez que demonstram boa vontade em aprender nos dias em que ocorrem as aulas de língua inglesa. No componente comportamental os alunos demonstram que há intenção em efetivar a aprendizagem de língua inglesa em suas vidas diárias, fatores que, em suma, imprimem uma atitude positiva em relação à aprendizagem de língua inglesa que pode ser transformada em sucesso



desse estudante ao desenvolver a competência linguística nesta língua estrangeira.

Além desses aspectos, para entendermos o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa dos alunos da turma 2 da Escola Cidade de Emaús não podemos deixar de falar de um item crucial, o contexto. A noção de contexto é utilizada de diversas formas e por muitas vezes. O contexto, nesse caso, não tem apenas a significação de acordo com o senso-comum, como a utilização do dia a dia sugere. Intuitivamente, o contexto é visto como um tipo de ambiente ou de circunstâncias de um evento, de um ato ou de um discurso. Algo que funciona como “pano de fundo”, como condição ou consequência. Entretanto, definimos aqui o contexto como as estruturas nas quais as propriedades de uma situação social são sistematicamente relevantes para a produção de sentido (Van Dijk, 1997).

Assim, subdividimos o contexto como: social, familiar, global, local e linguístico.

No contexto social temos alunos pertencentes a um dos bairros mais carentes e violentos da cidade de Belém-PA. Esse bairro foi criado pelo processo de êxodo rural da década de 1980. A população vinha de toda parte do país e se alojava nesse local pelo processo de ocupação, construindo casas precárias, sem saneamento básico, sem escolas, áreas de lazer e de convívio ou quaisquer outras estruturas necessárias para a manutenção da dignidade humana. Fora esses fatores, a região acabou também por criar e manter um histórico de criminalidade e violência, mantendo alojados ladrões, traficantes de drogas, assassinos e acabando por criar um convívio desses indivíduos com cidadãos de bem que buscam sobrevivência por meio de trabalho. Os alunos, conforme descrito pelos professores em seus depoimentos no início do projeto de extensão dessa pesquisa, convivem com situações de violência todos os dias de suas vidas, como disse o professor P8, se não acontece com ele acontece com o vizinho, *“Elas têm uma história particular, pois algumas delas já apanharam junto com o pai, já viram o pai morrer”*.

A partir com dessas declarações, percebemos que os direitos das crianças e adolescente pertencentes ao bairro do Benguí desde cedo, não são garantidos, pois nesse convívio insalubre perdem o direito à proteção, ao convívio social saudável, à preservação da integridade física e psicológica. Nem mesmo os direitos previstos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>42</sup> são salvaguardados, como se refere o artigo 4º do capítulo I das disposições preliminares: “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à

---

<sup>42</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é um conjunto de normas do ordenamento jurídico brasileiro que tem como objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, aplicando medidas e expedindo encaminhamentos para o juiz. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. Nesse contexto, os aprendentes começam a ser lesados do direito de aprender a partir do social.

Consequentemente, em se tratando do contexto familiar, encontramos mais uma vez a situação desfavorável à aprendizagem, não usaremos o termo desestrutura familiar porque nos próprios textos que trouxemos para a oficina abordamos as mudanças que têm ocorrido em relação às famílias que temos hoje. Entretanto, trataremos as famílias da maioria dos alunos como inadequadas para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes. São famílias que não dão sustentação para que a haja o desenvolvimento do indivíduo como um cidadão que possa exercer os seus direitos e deveres na sociedade, pois não constroem uma identidade em seus membros, conforme podemos constatar ao apresentarem a sua árvore genealógica. Os alunos tiveram muitas dificuldades em desenvolver a atividade, pois não sabem o nome o pai, dos avós, nunca ouviram falar se têm tios, primos, etc., ou seja, não possuem o sentimento de “pertencer” a um grupo ou uma comunidade.

Quanto ao contexto educacional, temos uma escola fragilizada pelo sistema educacional brasileiro e pelo meio no qual está inserida. Se, por um lado, temos no Brasil escolas que podem ser equiparadas às instituições de ensino pertencentes ao 1º mundo, na Escola Cidade de Emaús temos uma realidade bem distante do que seria o ideal para o processo de formação de seus educandos. Há professores com boa formação, com senso crítico e reflexivo. Com o propósito de trabalhar para fazer de seus alunos cidadãos de bem, conforme se evidencia na fala do professor P8 [...] *Então, no ensino, nós temos que trabalhar para mostrar para eles que há outro caminho por meio da escola. Eu acho que eles vão aprender o caminho da paz, do bem se nós usarmos vídeos, relatos. O que está faltando aqui na nossa escola é uma valorização do que já tivemos. Temos que recuperar as histórias fantásticas de sucesso de aprendizagem dessa escola para que os alunos aprendam com elas e se tornem cidadãos de bem*”.

Porém, o espaço físico da escola é constantemente degradado pelos marginais que rondam a periferia da cidade, do pouco material que recebem da SEDUC. Além disso, há constante depreciação pelos furtos e roubos que ocorrem. Os computadores estão sucateados e não há reposição, pois os aparelhos novos são alvo dos ladrões. Os projetores de imagem (data shows) há muito tempo foram levados pelos invasores. Não fogem dos interesses dos contraventores os ventiladores, o único aparelho de ar condicionado que havia na biblioteca, os aparelhos de som, o televisor, e, por último, até mesmo as panelas da cozinha e a merenda escolar, que estava sendo vendida pelos salteadores na vizinhança.

Além disso, o formato de ocas e a arquitetura inspirada nas “malocas” indígenas estimulam a evasão das salas de aula, uma vez que a escola possui muita área verde, com mata nativa e muitas ervas daninhas, transformando o

pátio da escola num verdadeiro “matagal”, propício à proliferação de cobras e insetos<sup>43</sup>. As salas de aula são mal ventiladas e pelos longos períodos de chuva característicos do clima equatorial da região são marcadas pelo cheiro de mofo que fica no ar. Desse modo, somente a boa vontade dos professores e da direção não são capazes de sanar todos os problemas pedagógicos e administrativos encontrados na escola.

Aliado a esse contexto educacional, temos o fator tempo, do latim, “*tempus*”, que significa divisão da duração do tempo em instante, hora, dia, mês, ano, etc., ou, associando com a palavra originária do grego “*khronos*” ou crono, que significa tempo, período que cada terreno levou a formar-se<sup>44</sup>. No contexto dos alunos da Escola Cidade de Emaús, o período de formação lhes é furtado, e subdividido em poucas horas, pois apesar de haver o projeto de Escola de Governo em tempo integral, no qual o aluno permanece na escola nos turnos matutino e vespertino, as atividades pertinentes ao ensino-aprendizagem são escassas, o que ocorre de fato é a “perda” de tempo, uma vez que os alunos permanecem na escola, mas na maior parte do horário sem atividades educativas direcionadas devido a ineficiência da organização administrativa. Conforme relatado na oficina, os alunos deveriam iniciar as aulas às 7 horas e 30 minutos, entretanto iniciam por volta das 8 horas. O intervalo da manhã que deveria ser de meia hora acaba por ser de uma hora, o intervalo que deveria ser de descanso para o almoço acaba prolongando-se pela tarde. Já no período vespertino geralmente os alunos têm atividades extracurriculares, como oficina de capoeira, de música, etc.

Desse modo, se o tempo dedicado às atividades de aprendizagem torna-se reduzido, o de língua inglesa ainda mais, pois os alunos têm aulas de línguas somente duas vezes por semana por um período de 45 minutos. Durante a proposta dessa oficina de língua inglesa durante a pesquisa não foi possível cumprir o programa planejado.

Quanto ao contexto linguístico, em se tratando de aprendizagem de línguas, é consenso entre as pesquisas e trabalhos desenvolvidos no âmbito da linguística aplicada que quanto maior for o insumo, isto é, maior o acervo linguístico ao qual o aprendente tem contato, mais facilmente irá aprender a língua alvo. Widdowson, (1991) afirma que saber uma língua para o uso comunicativo inclui tanto conhecer as frases quando isoladas de um contexto linguístico tanto como na situação específica na qual a frase é produzida, mas para isso o aluno precisa ter contato com o corpus linguístico.

De acordo com Bley-Vroman (1989), a aprendizagem de língua estrangeira num país onde a língua não é falada, por meio do ensino em cursos ou escolas regulares geralmente é desenvolvida em poucas horas durante a semana. Isso é obviamente um tempo muito menor do que nas situações nas

---

<sup>43</sup> Fotografias nos anexos.

<sup>44</sup> Fonte: Priberam Dicionário on Line: <http://www.priberam.pt/DLPO/>

quais as crianças aprendem a língua materna em seu contexto natural. Frequentemente essa diferença ainda é somada ao fato de os próprios professores não falarem a língua fluentemente e de algumas vezes ensinarem a gramática de forma equivocada nas aulas. Além disso, quando se aprende a língua no contexto real, o *input* ao qual o aprendente fica exposto é muito maior do que nas situações simuladas para o ensino-aprendizagem. Algumas vezes o aprendente aprende uma expressão e não tem nem ideia do contexto no qual esta sentença seria usada. Nesses casos, a deficiência do *input* poderá explicar a baixa competência desenvolvida pelo indivíduo na língua estrangeira.

Conforme citado no corpo desta pesquisa, no nosso atual cenário de sociedade tecnológica, poderíamos sanar esses problemas por meio de muitos recursos, tais como o ensino com a abordagem da linguística de corpus, na qual o aluno pode ter contato real com um acervo linguístico muito maior do que nos manuais didáticos e nas simulações de contexto real, por meio do uso da língua inglesa em tempo real nas redes sociais de comunicação criadas com a internet, como *facebooks*, *what's app*, *twitter*, etc., ou então por meio de textos multimodais postados na rede mundial de computadores em sites como *you tube*, os filmes e programas que se pode assistir sem dublagem com a língua original nos programas de TV a cabo ou de assinatura, nos jogos virtuais e *play stations*, etc. Entretanto, para os alunos da turma 2 esses recursos não estão disponíveis.

O corpus linguístico ao qual têm acesso é exclusivamente aquele que a professora leva para a sala de aula. A escola possui alguns jogos educativos para aprendizagem de língua inglesa, manuais didáticos, os quais são transcritos no quadro pela professora, e alguns textos pesquisados por meio da internet e distribuídos na sala de aula. Algumas vezes as situações de comunicação são simuladas, como as atividades nas quais os alunos têm a tarefa de conversar entre si utilizando as expressões na língua alvo. Salvo esses encontros em sala, não possuem outro tipo de *input* que possa auxiliar na aprendizagem, ou seja, o corpus linguístico ao qual têm contato é empobrecido devido à escassez de recursos financeiros, tanto no contexto educacional como familiar.

O contexto global de nossa atual sociedade revela a importância do conhecimento, das competências e das habilidades de comunicar-se em outras línguas, a começar pela língua inglesa, considerada desde o final do século passado, como a língua de comunicação na maioria das relações comerciais, no turismo, nas tecnologias, na indústria cinematográfica e musical. Crystal, em sua participação ainda no ano de 1999 no Stiftung Symposium (ASKO Europa), dizia que a língua inglesa já era a língua mais ensinada como língua estrangeira nas escolas, sendo que “*over 100 countries treat English as just a foreign language; but in most of these, it is now recognized as the chief foreign language to be taught in schools*” (Crystal, 1999:2).

Devido ao uso do inglês como língua materna, como segunda língua e como língua estrangeira, Crystal (1999) previa que seria inevitável que tornasse a língua mais falada no mundo. Se 400 milhões de pessoas aprendiam o inglês como língua materna, 400 milhões como segunda língua 600 milhões como língua estrangeira, chegaria ao patamar de 1 bilhão e quatrocentos milhões, ou seja, um quarto da população mundial usando o inglês para fins comunicativos. Rojo (2013) diz que nesses tempos, as escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências, em especial a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte da negociação da diversidade. Além disso, no campo dos multiletramentos, implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas, interpretando ou traduzindo, usando o inglês como língua franca, criando sentido nos dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana.

No entanto, algumas instituições de ensino vão de encontro ao que está ocorrendo no contexto global. Nesta pesquisa presenciamos um contexto local no qual a formação para a cidadania, para o uso do senso crítico está muito longe do nível que se deseja. No decorrer das oficinas tornou-se perceptível que não é dada a devida importância ao sujeito, ao ser que tem a necessidade de aprender num tempo em que vivemos o paradoxo da globalização no qual a universalização do conhecimento tornou-se necessidade básica para a sobrevivência. A impressão que se tem ao conviver com esses alunos é a de que existe um mundo à parte da sociedade onde reina uma ordem diferente do restante.

Desse modo, procurando responder as questões de pesquisa presentes na problemática levantada, avaliamos as produções realizadas pelos alunos durante a oficina de língua inglesa.

As atividades realizadas pelos alunos da turma 2 da professora P9 nos permite dividir a turma em dois grupos: os aprendentes que conseguiram desenvolver um nível fraco de competência comunicativa na língua inglesa; eles os conseguem demonstrar por meio da escrita na qual organizam as frases com a estrutura sujeito/verbo/complemento, sem, no entanto, conseguir produzir um evento comunicativo, isto é, algo que possa ser compreendido como um texto por meio do uso de recursos coesivos e coerentes que forma uma unidade temática, o “grupo1”, conforme observamos nas atividades propostas enumeradas de 1 a 9. No outro, os aprendentes que apresentam competência na língua inglesa em nível inferior ao 1º grupo, que usam, usando na maioria das vezes palavras isoladas, o que denota que possuem apenas um pouco de conhecimento do léxico da língua, algumas vezes associados com a figura construída por eles outras vezes desconectadas dos desenhos, dentre outros que nem mesmo possuem conhecimento lexical. Esse grupo está enquadrado na divisão como o “grupo 2”.

## Grupo 1

### Produção Textual 1



A caracterização da família ocorre de acordo com o conhecimento de mundo da aluna quando relata que tem de uma família grande, e pelo fato de apresentarem a cútis morena atribui a eles a residência em África, usando o conceito ideológico presente na sociedade brasileira de que a raça negra é proveniente do continente Africano. Entretanto, os objetivos propostos pelo planejamento da aula, como exemplo “demonstrar de que modo as famílias suprem suas necessidades básicas, como amor, alimentação, abrigo, vestuário, companhia e proteção de seus membros” não foi alcançado.

## Produção Textual 2



Nesta produção o aprendente inicia a produção dizendo que a família é pobre, e que são morenos, como se fizesse a associação entre a cor da pele e os fatores sociais, deixando transparecer o fato de que no Brasil a maioria de pessoas pertencentes à classe média tem a pele branca. Porém, apesar de destacar que a família pertence à classe social baixa, não observa como essa situação poderia ser alterada, como proposto pelo objetivo de “descrever possíveis soluções para os problemas das famílias”.



### Produção Textual 3



Nesta produção a aprendente percebe a família como um grupo social feliz. No canto esquerdo do papel desenha o sol sorridente associado à palavra “love”. Todos os personagens do desenho estão sorrindo, o que pode ser interpretado como um certo conhecimento semântico associando amor a alegria, contentamento, o que nos leva a concluir que o conhecimento de mundo está presente no desenvolvimento cognitivo da aluna. Desse modo, quando descreve a família associa a pobreza com a alimentação, quando diz que “*they eat rice / they eat beans/ they are poor*”. Mesmo assim, não menciona ações relacionadas ao dia a dia da família, algo que pudesse deixar transparecer que a família serve como base e sustentação para a necessidade de amor dos seres humanos.

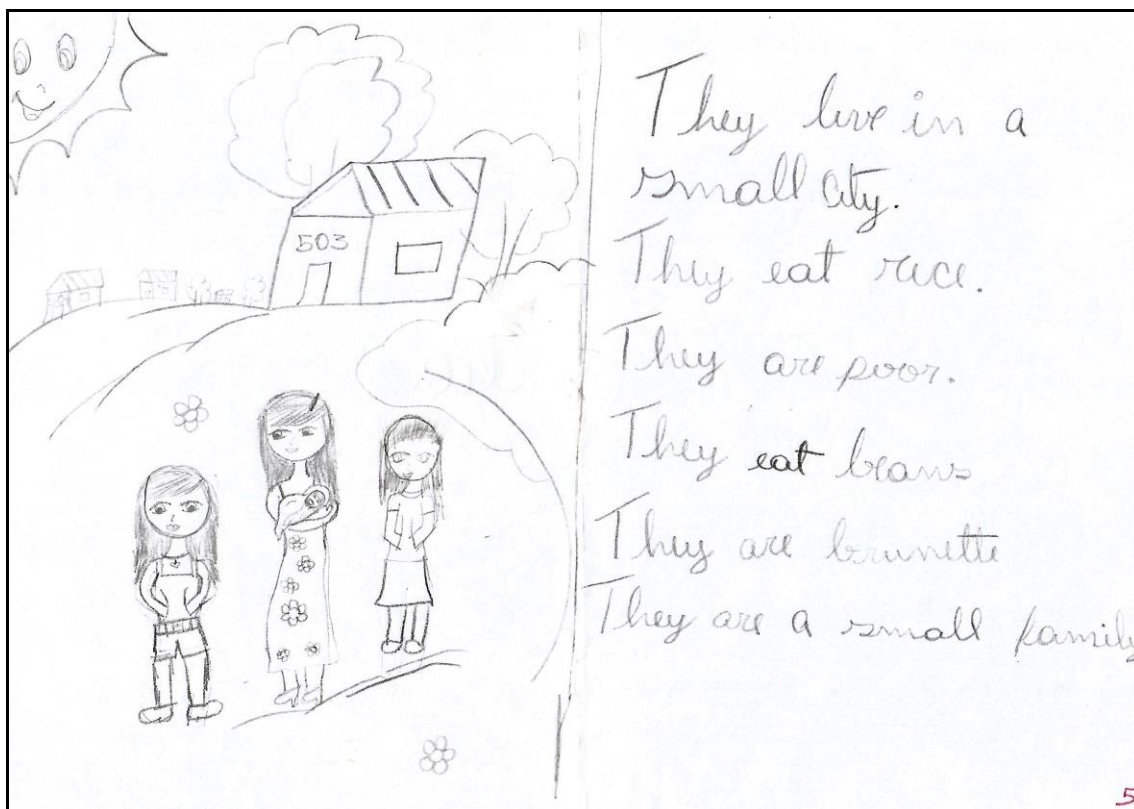


#### Produção Textual 4



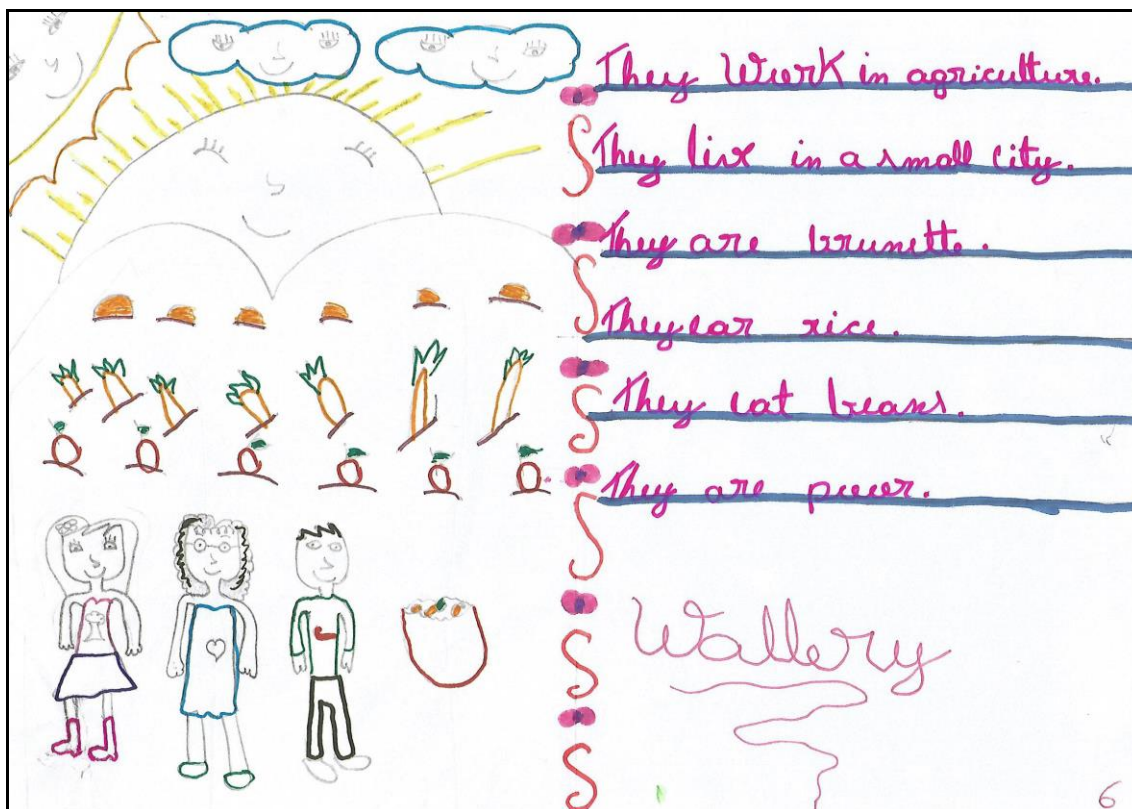
O texto da aprendente demonstra a percepção de três fatores considerados distintos: a área de trabalho do grupo familiar, a situação econômica e o contexto sócio geográfico. De acordo com a concepção interacional/dialógica na produção escrita, ao escrevermos acionamos três tipos de conhecimento: o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o conhecimento interacional. Quando observamos o conhecimento de mundo relatado pela aprendente, percebemos que há a associação implícita entre os fatores trabalho, a condição social e o contexto geográfico, pois as frases construídas no texto, de acordo com o conhecimento linguístico que possui relatam a naturalidade com que se refere aos trabalhadores da agricultura como pessoas de baixa renda e habitantes da África, sem mencionar o que é entendido por África, se o continente Africano ou um país em específico. Entretanto, partilha o senso comum de que os indivíduos de raça negra são menos favorecidos economicamente. Quanto ao conhecimento interacional, temos nessa produção um gênero tipicamente escolarizado, ou seja, que não atende aos propósitos de comunicação real, tendo assim deixado de ter foco na interação com o possível leitor do texto. O objetivo proposto no plano de aula de demonstrar que todo indivíduo tem dignidade e valor poderia ter sido alcançado por meio dessa atividade, mas não ocorreu.

## Produção Textual 5



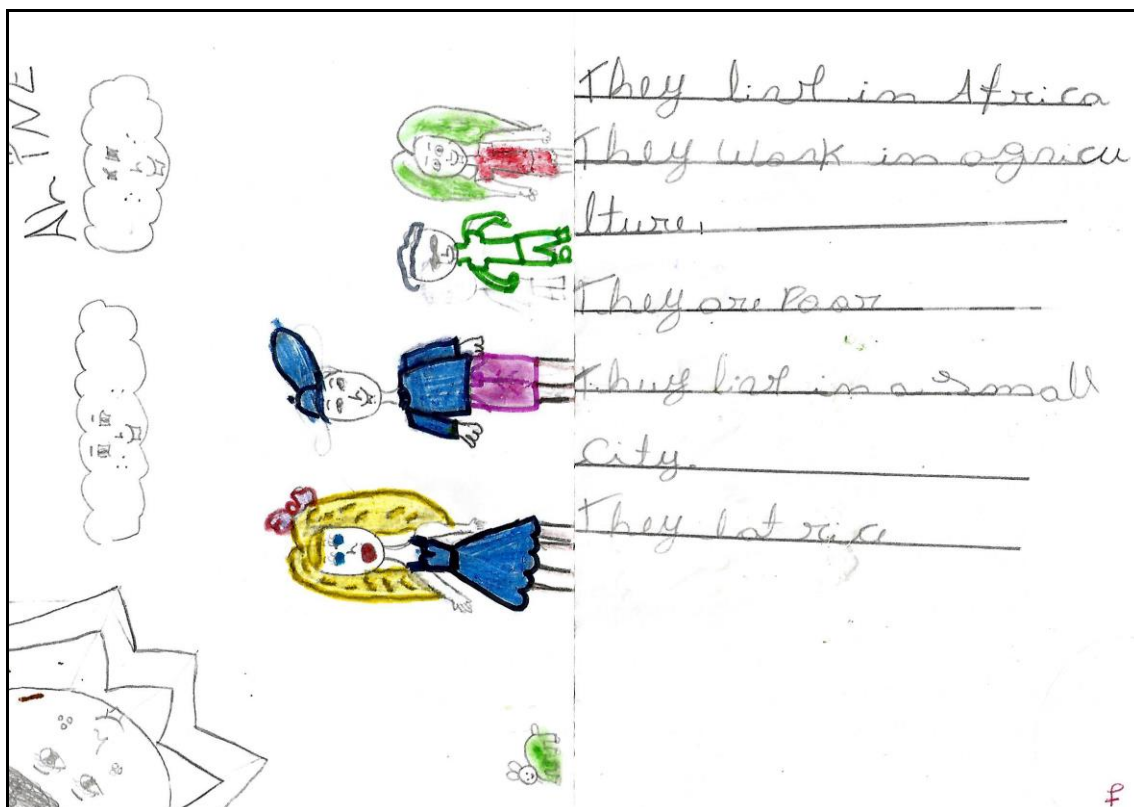
Neste texto observamos que não há a construção de uma continuidade temática, ou seja, de uma ordem de coerência entre as ideias apresentadas. Se observarmos as outras produções podemos encontrar por meio da ordem das sentenças a continuidade semântica, pois fazem o encadeamento de dados, mesmo que não tenham o conhecimento linguístico para utilizar os recursos coesivos e não o tenham feito. Há uma série de frases desconexas, uma embaixo da outra, mesmo que gramaticalmente estejam corretas, o que nos leva a pensar que o aprendiz apenas copiou as frases de algum colega, demonstrando que não haveria a menor possibilidade de cumprir o objetivo de comparar as semelhanças e diferenças entre as famílias por falta-lhe as competências linguísticas necessárias.

## Produção Textual 6



Esta produção apresenta muitas semelhanças em comparação com a produção de número 1. A aprendente praticamente escreveu as mesmas frases, com algumas alterações quanto às posições. Contudo, ao olharmos para o texto em relação às figuras percebemos que há algumas incoerências; o desenho apresenta figuras de cenouras, tomates e outro legume não identificado. No saco desenhado próximo às pessoas também contém as mesmas figuras. Há três personagens com a expressão facial de alegria, e dois sóis; um deles nascente e o outro poente, algo um tanto incomum nos desenhos de crianças. Os dados apresentados levam a crer que as figuras não são representações do texto produzido.

## Produção Textual 7



A produção realizada pela aluna não está distante dos textos produzidos pelos colegas, do mesmo modo, constrói frases associando o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico na língua inglesa e o conhecimento acerca de textos. Sabemos que o propósito do ensino-aprendizagem de línguas nas escolas de ensino básico é proporcionar ao aluno meios para que consiga atingir a competência comunicativa, além de poder se desvencilhar dos preconceitos existentes sobre o outro, ou seja, o diferente. Um dos propósitos desse plano de aula é o de que o aprendente pudesse comparar as similaridades e diferenças entre as famílias, entre escolas e entre os próprios indivíduos, objetivos alcançados s que as frases construídas pela aluna, indicam não terem sido completados.



## Produção Textual 8



Nesta produção 8, podemos visualizar o emprego de vocabulário pertencente à língua inglesa e a ordem correta das construções frasais, mesmo com a ausência de pontuação e de delimitação de parágrafos. Entretanto, a produção parece não ter significação em relação com o desenho apresentado, ou seja, não se pode dizer que houve a construção de conhecimento relevante ao uso da língua ou que o aprendente será capaz de usar essas construções em algum contexto comunicativo no qual tenha que utilizar a linguagem verbal, falada ou escrita.

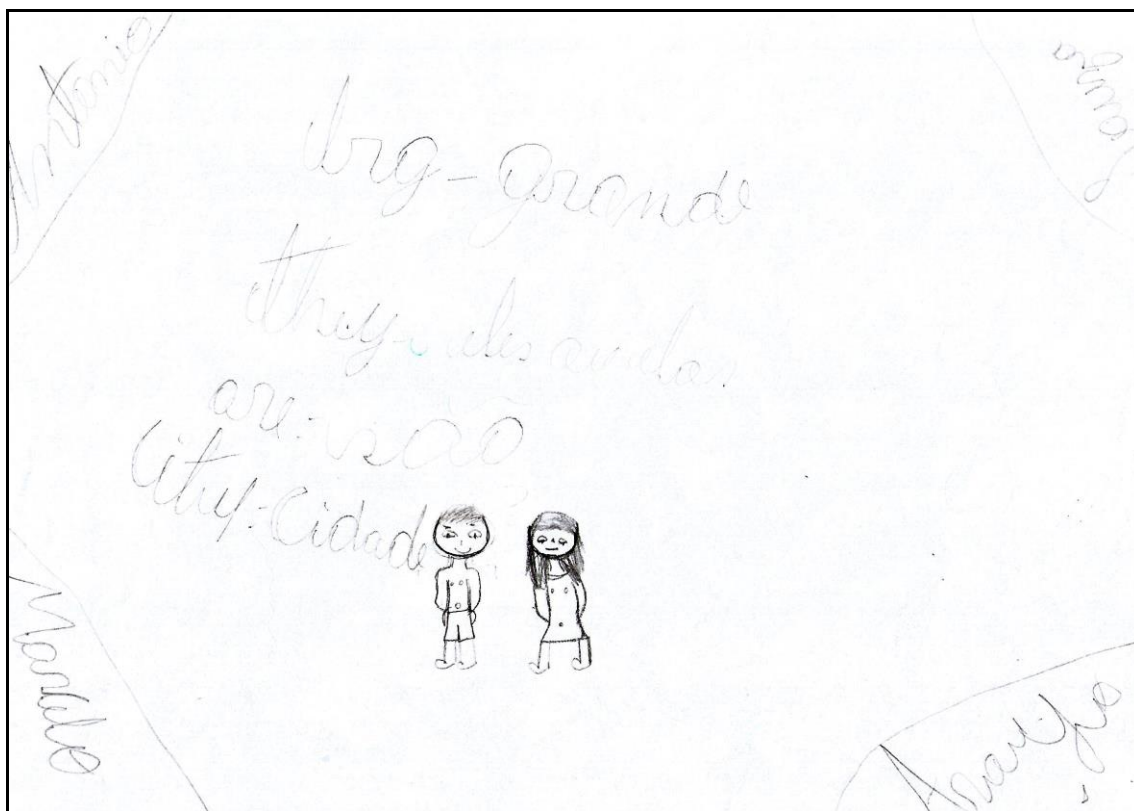
## Produção Textual 9



O texto produzido apresenta coerência em relação à figura, próximo à casa há a representação de sacas com mantimentos, considerando que o texto diz que as pessoas comem arroz e feijão. Quanto ao campo semântico, há o que poderíamos chamar de aceitabilidade dentro do texto, pois, a exemplo dos outros alunos associa a pobreza à África, não que este dado seja verdadeiro, mas que foi de algum modo aprendido pela turma 2. Quanto ao tamanho da família há uma dissociação, pois o desenho apresenta quatro componentes familiares, mas isso não pode ser tido como uma grande família, no entanto, este não é um dado negativo em relação à aprendizagem do aluno, uma vez que difere dos outros colegas, indicando que a produção foi realizada por si mesmo.

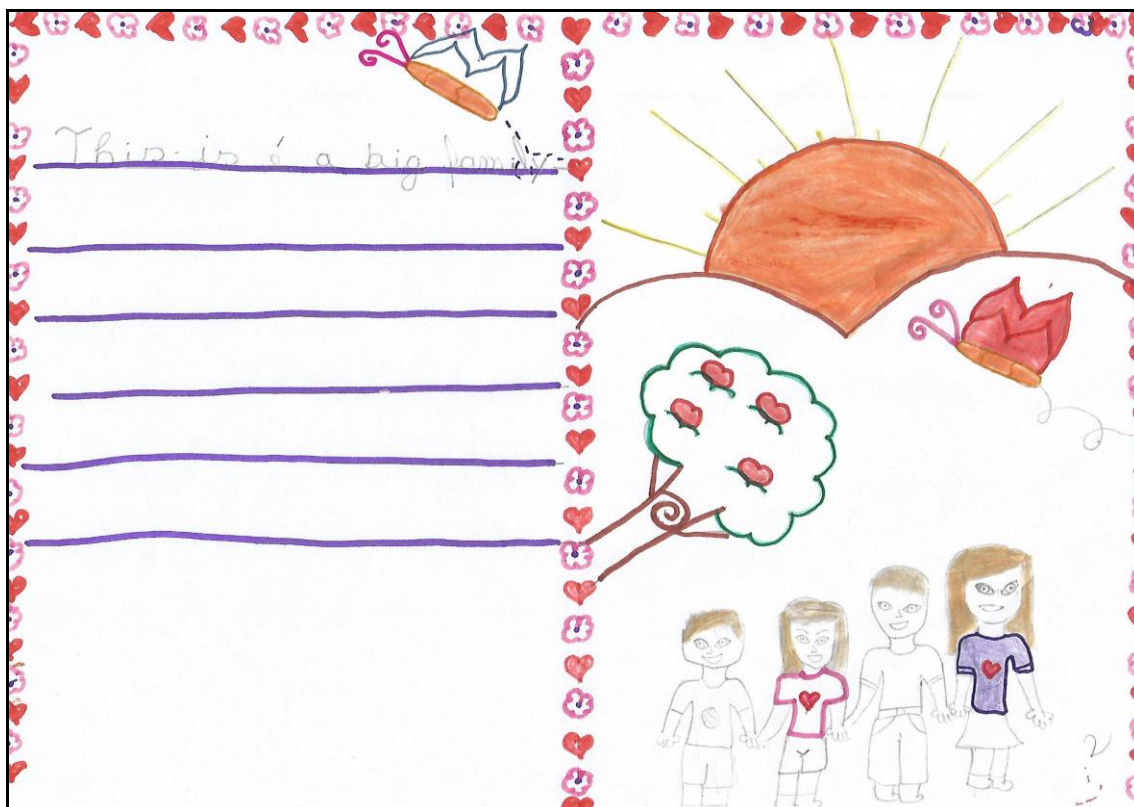
## Grupo 2

### Produção Textual 1



A produção textual deste aprendiz demonstra a fase inicial de conhecimento na qual se encontra, tem habilidade de escrever e compreender um vocabulário restrito. As propostas didático-pedagógicas foram desenvolvidas no decorrer do ano letivo, considerando que nessa fase a escola está em fase final de cumprimento do calendário escolar, entretanto, as metas de aprendizagem não foram alcançadas pelo aluno. Nesse contexto, deparamo-nos com uma problemática que deve levar à reflexão sobre os elementos que vêm influenciando no insucesso do letramento dos alunos, conforme discussões desenvolvidas no decorrer desta pesquisa.

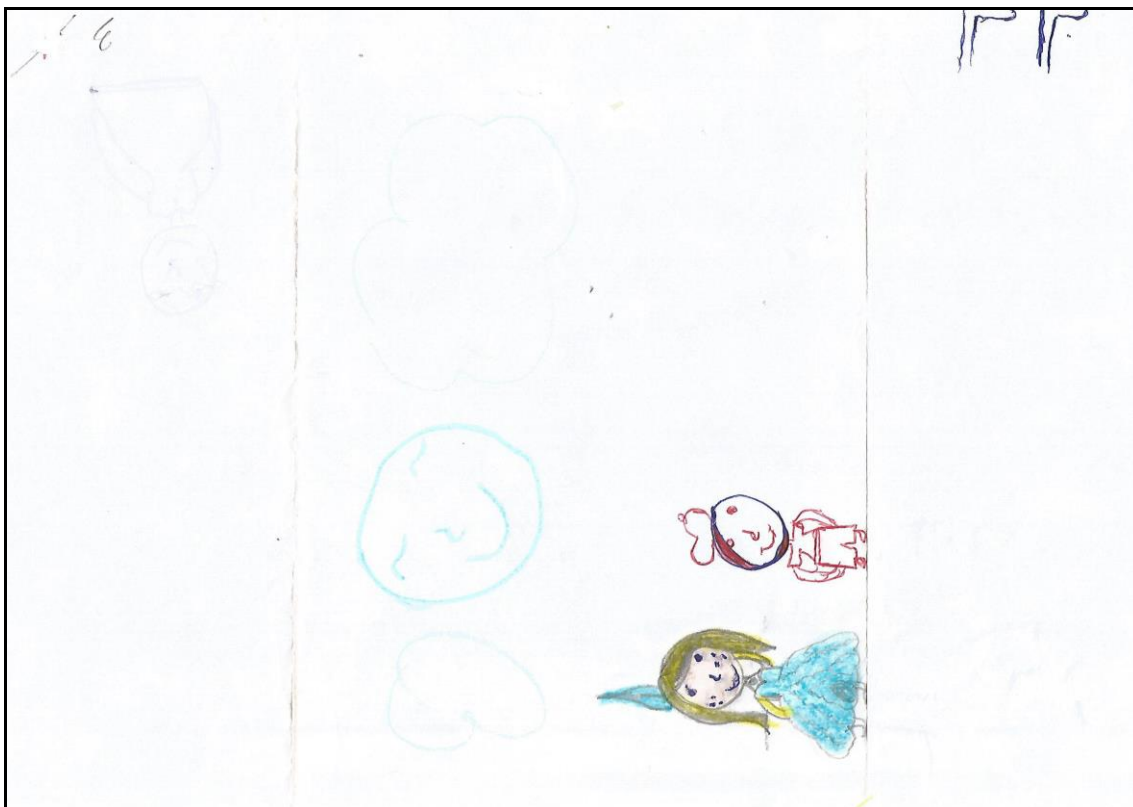
## Produção Textual 2



Esta produção indica, do mesmo modo da primeira deste grupo, a pouca competência linguística desenvolvida pelo aprendente. Podemos visualizar a ausência de construção da coerência entre o texto e a figura, indicando que o aluno, ao longo do ano letivo, não vem sendo construindo conhecimento para o uso da língua inglesa.



### Produção Textual 3



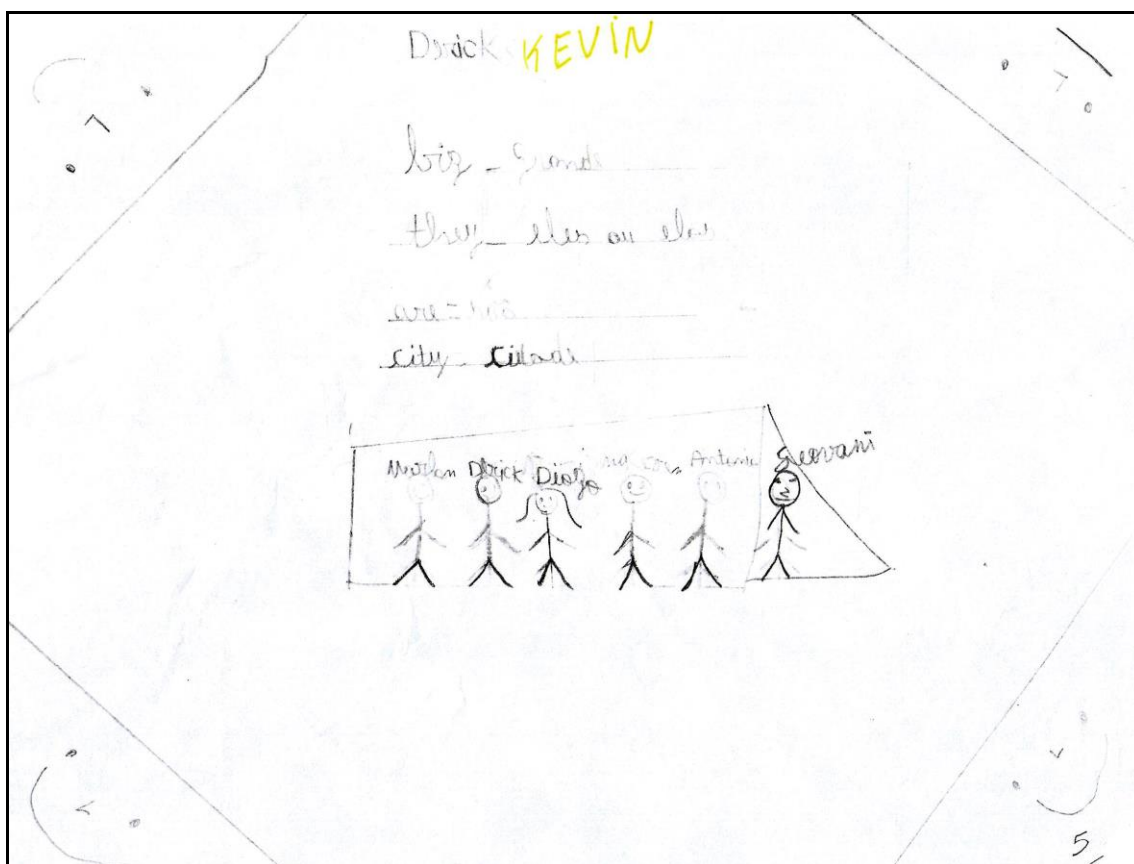
Ao observarmos esta produção nos deparamos com um contexto frequentemente deflagrado nas escolas públicas brasileiras. Após todo o ano letivo, ou seja, 200 dias de aulas, subdivididos em 2 aulas semanais na disciplina de Língua Inglesa, o que totaliza o número aproximado de 80 horas/aulas apresenta este resultado de letramento em língua estrangeira, isto é, nenhuma competência linguística. A partir desses dados quantitativos e qualitativos é possível refletir acerca do processo de exclusão que tem permanecido na vida dos cidadãos menos favorecidos socioeconomicamente, mantendo o status de desigualdade social.

#### Produção Textual 4



Nesta produção, podemos constatar a não efetivação dos objetivos de letramento propostos pelos órgãos educacionais. A competência comunicativa que se pretende alcançar, e que são propostos pelos documentos oficiais, como, por exemplo, os PCN não é atingida. Observamos, por meio da associação entre as figuras e o texto escrito pelo aprendente que não há associação entre o uso da língua inglesa com uma forma efetiva de estabelecer comunicação com outros interlocutores, pois não consegue-se visualizar que o aluno compreende o sistema linguístico como meio de interação.

## Produção Textual 5



Neste texto, podemos observar os resultados referentes a uma proposta de ensino centrada em atividades realizadas na perspectiva de língua tradicional, na qual as palavras soltas são aprendidas, no intuito de que, com o passar do tempo o próprio aprendente consiga associá-las e transformar esses “fragmentos” de linguagem em um sistema comunicativo linguístico. Sabemos, por meio de constatações de pesquisas realizadas por linguistas aplicados que essa aprendizagem não é efetiva de fato, que esse aprendente não atingirá a meta de comunicar-se utilizando a língua inglesa como meio.

## Produção Textual 6



Nesta produção observamos que a aprendizagem de língua inglesa durante o ano letivo foi praticamente inexistente, apesar de termos o pressuposto de que por menor que seja a aprendizagem, de algum modo ocorre uma mudança no comportamento do indivíduo. Talvez pudéssemos dizer que essa fase em que esse aprendente se encontra, seja a preparação para efetivação da aprendizagem da língua inglesa que ocorrerá na próxima fase. Porém, temos que considerar o processo de letramento atual, e, dizer que este não tem se efetivado.

## Produção Textual 7



A produção acima expostas corroboram os dados apresentados no decorrer dessa pesquisa. Eles demonstram que a população brasileira sofre os mais variados tipos de privação de âmbito social, linguístico e cultural. Se essa escassez de bens materiais e culturais ocorre dentro das escolas de ensino básico, será reproduzida na sociedade, e deste modo, os baixos índices de letramento continuarão a refletir os cenários solidificados em nossas escolas. Atualmente, crescem os números de alunos matriculados, porém esses números não produzem relevância social, pois não ocorrem implementações de projetos educacionais que consigam abranger toda a problemática instalada no atual sistema de ensino brasileiro.

Ao observarmos as produções realizadas pelos alunos, conforme os exemplos mencionados, organizados sequencialmente pelo grupo 1 e pelo grupo 2, constatamos que os alunos ainda não conseguem perceber o contexto no qual ocorre a interação na língua inglesa, o segundo grupo em maior proporção do que o primeiro. De acordo com a perspectiva da linguística sistêmica funcional, ensinar a língua inglesa envolve a aprendizagem crítica do uso da língua para a construção de ideias, para a organização de informações e para estabelecer relações com outros indivíduos. Estas funções linguísticas são denominadas por

Halliday (1985) de ideacional, textual e interpessoal; elas operam simultaneamente e oferecem aos professores e alunos uma base contextual para que sejam capazes de analisar como a língua varia em relação a quem está comunicando com quem, sobre o que estão comunicando e com meios pelos quais estão interagindo (campo, relação e modo).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das habilidades na língua dá-se em longos períodos de tempo, por meio do entendimento de que essa competência requer o conhecimento da cultura pertinente à língua alvo, das possíveis ações sociais e da compreensão da linguagem como uma atividade semiótica. O tempo dedicado à aprendizagem e as produções apresentadas sabemos que não está havendo o desenvolvimento de habilidades, os alunos ainda não conhecem a cultura pertinente à língua inglesa e não se visualizam na possibilidade de agir socialmente por meio da comunicação na língua alvo; apresentam somente alguns fragmentos de linguagem, em sua produção.

A língua é parte da cultura de determinada comunidade falante e ao mesmo tempo ajuda a reproduzir e a transformar essa cultura. As escolhas linguísticas são determinadas pelo contexto e, do mesmo modo, a língua afeta o contexto, pois é um recurso de uso social. Nas figuras de famílias apresentadas durante a oficina de língua inglesa na Escola Cidade de Emaús, os alunos conseguiram identificar algumas características diferentes em cada um dos seus componentes, entretanto, não mencionaram em que parte do mundo vivem, se são falantes inglês como primeira língua, quais formas de organização social lhes pertencem.

A língua é uma forma de ação social, ou seja, o uso da língua no contexto sempre alcança um propósito social. Para atingir esses propósitos os usuários da língua fazem escolhas dentro de um repertório de possibilidades disponíveis dentro do sistema da língua. O contexto influencia no tipo de linguagem usada e os usuários acabam por moldar o tipo de linguagem usado nos diferentes contextos. Porém, para fazer as escolhas é necessário que haja um repertório de possibilidades construído por meio do desenvolvimento das habilidades linguísticas, isto é, a aprendizagem. Nesse caso, o desconhecimento do contexto de uso e produção da língua alvo faz com que as chances de escolhas sejam eliminadas.

Cabe ressaltar que a aprendizagem de uma língua é baseada principalmente nas atividades semióticas, pois o papel central da língua não é somente o de fazer sentido em geral, mas o de aprender por meio da língua. Quando aprendemos um sistema linguístico estamos tomando parte de um acervo imenso de experiências humanas que se fizeram construir por meio de um processo histórico-cultural, aumentando, desse modo, as possibilidades de expansão do conhecimento tendo a língua como elo semântico entre o indivíduo e o contexto social. Pelas produções apresentadas, sabemos que os alunos ainda não têm competências para compartilhar desses bens humanos, pois o inglês,

para eles, é apenas uma língua estrangeira, que não passou pelo processo de “desinstrangeiração” por meio da apropriação dos significados em potencial.

No ensino-aprendizagem de línguas, de acordo com o ponto de vista sistêmico, a língua pode ser entendida em relação ao ambiente de uso, desse modo, nas aulas de língua estrangeira os textos falados e escritos não podem ser interpretados de forma isolada de seu contexto de produção e circulação. Halliday (1978), argumenta acerca da importância do contexto para a aprendizagem de línguas como o elemento principal no processo de aprendizagem, no qual a língua é funcional, como uma substância ao aprender “a língua”; e como instrumento no aprender “por meio da língua”, em todas as áreas de conhecimento educacional.

Assim, nos ambientes de sala de aula, sob o escopo da abordagem comunicativa de línguas os professores devem criar um cenário de aprendizagem que possa explorar as situações sociais nas quais os estudantes possam participar, isto é, o contexto da situação, incluindo não somente os eventos linguísticos mas também os processos os quais fazem parte as interações sociais diárias, como, por exemplo, a oficina programada na qual os alunos tinham o papel de pensar sobre as outras famílias e de trazer os seus próprios contextos pensando nas próprias famílias das quais são parte, pois a língua só se efetivada nas atividades sociais de relacionamento interpessoal. Entretanto, as atividades não puderam ser realizadas a contento, uma vez que os alunos pouco conhecem suas próprias origens, conforme pôde ser demonstrado através da construção de suas árvores genealógicas. Eles se ativeram ao primeiro nível com o preenchimento somente dos nomes dos pais.

Além do contexto da situação, há que se pensar no contexto de cultura, composto pelos processos sociais mediados pela língua. De acordo com Halliday (1978), a cultura é o potencial total de tipos de situação, em termos discursivos, proporciona o potencial de fontes linguísticas que podem ser usadas em cada texto produzido em cada situação em particular. No ambiente de sala de aula, ao mesmo tempo em que o texto instancia o registro no qual realiza o contexto de situação, traz o potencial discursivo construído pelos estudantes e pelo professor, construindo dessa forma o contexto de cultura da língua aprendida. Desse modo, no ambiente educacional nós interpretamos a cultura pelo ponto de vista linguístico.

Durante a aplicação da oficina de língua inglesa, percebemos, por meio das atividades realizadas e pelas falas dos alunos, que não ocorre a construção dos significados em potencial que compõem os contextos de cultura dos textos utilizados em sala de aula, ou seja, os modelos semânticos de linguagem não são partilhados no estabelecimento de situações comunicativas. Em resumo, pelo tempo dedicado às atividades de aprendizagem, pelos poucos insumos comunicativos aos quais têm acesso devido à escassez característica da escola não é possível conhecer o contexto da língua inglesa, o que interfere

significativamente no desenvolvimento da competência linguística dos alunos, conforme podemos observar nas produções realizadas pelos alunos participantes da oficina.

Além dos fatores comentados, há outro indício de interferência negativa quanto ao desenvolvimento das competências comunicativas na língua inglesa. Ao observarmos a proposta da oficina com o tema “*Family*”, identificamos que o material didático produzido não é de autoria da professora regente<sup>45</sup>, assim como não ocorre a produção de material pela professora titular da turma. Esse fato ressalta que as propostas curriculares nem sempre atendem às características contextuais e peculiares a cada contexto educacional dos aprendentes em fase específica de desenvolvimento.

Em relação à autoria da produção de materiais didáticos para o ensino de línguas, sabemos que é algo incomum de ser concretizado do dia a dia das escolas públicas brasileiras devido a uma série de fatores, tais como o número excessivo de aulas por semana, o tempo escasso para a preparação das aulas, a facilidade de ter algo pronto proposto pelas editoras de livros didáticos, os poucos recursos financeiros disponibilizados pelas instituições de ensino para a reprodução desses materiais, o pouco conhecimento teórico acerca das teorias de ensino/aprendizagem de línguas, e até mesmo a falta de habilidade para o planejamento e execução do projeto de produção.

De qualquer modo, os professores devem ser capazes de analisar e elaborar materiais didáticos com fundamentação teórica, senso crítico e capacidade de articular suas próprias experiências de ensino. Nessa oficina, chamou a atenção a quantidade de material selecionado, já que não houve o processo de autoria em relação à aplicação em sala de aula com os alunos. Subentendemos que esta problemática poderia ter sido diminuída se houvesse a produção própria e autoria nesse material, pois esse processo pressupõe maior conhecimento do professor no que se refere ao seu público, o que não se efetivou para a prática dessa oficina.

---

<sup>45</sup> Neste caso a própria pesquisadora, tentou reproduzir e observar as aulas do mesmo modo que ocorre no contexto real de ensino-aprendizagem.



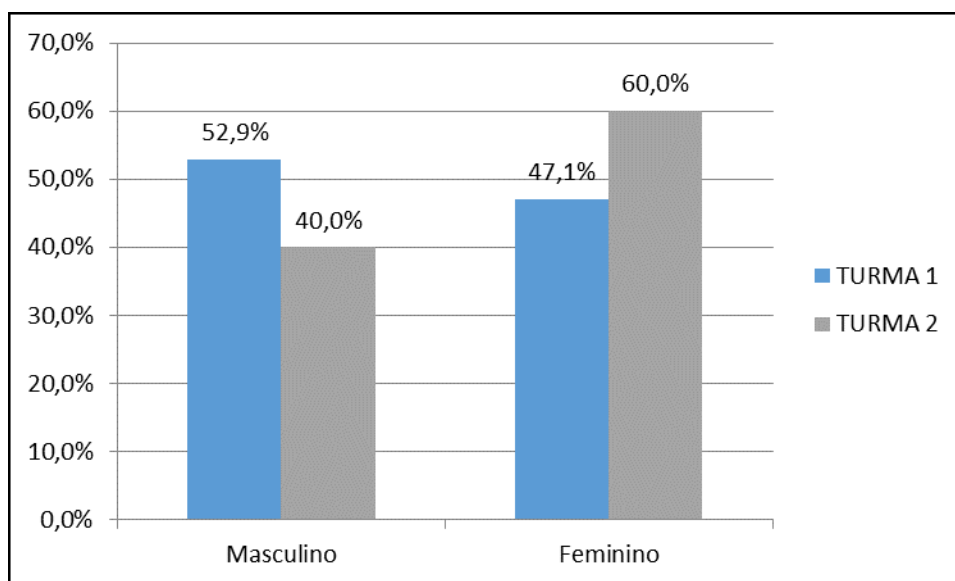
### 4.3 Gráficos dos Perfis Sociais dos Alunos da Turma 1 e da Turma 2

Os gráficos apresentados a seguir referem-se à sistematização dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas com os alunos da turma 1 e da turma 2, com o objetivo de conhecer o perfil sociocultural dos aprendentes. Sequencialmente à apresentação dos gráficos realizamos as análises dos dados levantados.

#### 4.3.2 Análises Interpretativas dos Dados das Turmas 1 e da Turma 2

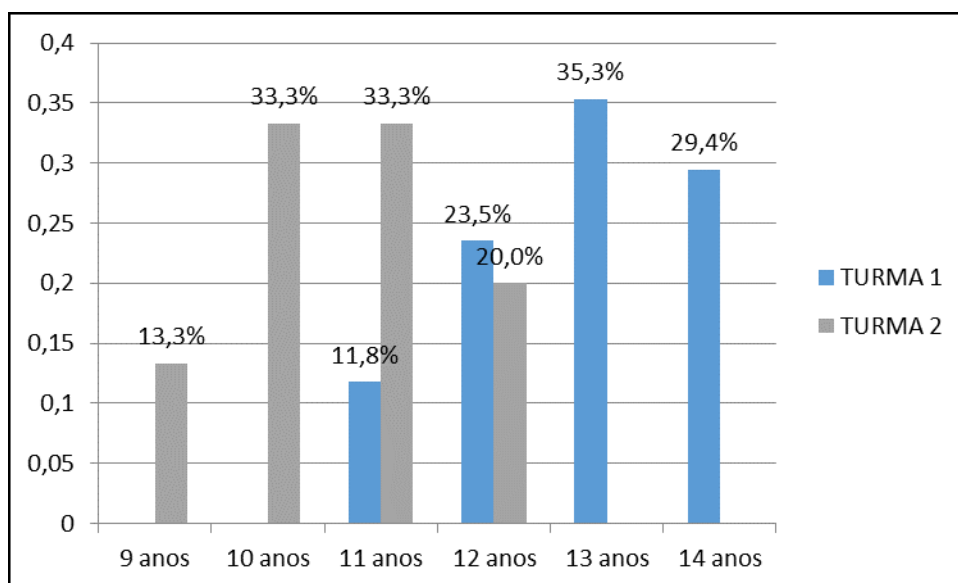
Essas análises seguem os parâmetros da pesquisa-ação, de conhecer uma dada realidade, para então, buscar por meio do princípio da problematização, da criação de hipóteses e soluções alterar esse contexto.

##### 4.3.2.1 Sexo



A amostra quanto ao gênero dos alunos participantes serve fins ilustrativos, uma vez que se sabe que o maior ou menor percentual, masculino ou feminino não altera de fato os níveis de aprendizagem do grupo social. Ressaltamos, ainda que a turma 1 possui o maior número de aprendentes do sexo masculino, ao contrário da turma dois, com o maior número de aprendentes do sexo feminino.

#### 4.3.2.2 Idade



Aqui nossa atenção volta-se sobre o fator idade. Podemos constatar pelos gráficos que a turma 1 apresenta um maior número de alunos com a característica denominada de enquadramento série-idade fora dos padrões considerados pelos educadores como ideais, pois a variação de idade vai de onze até quatorze anos. Nessa turma de 5º ano a idade considerada sem desvios do padrão deveria ser de dez ou onze anos. O atraso em relação a série foi relatado pelo professor (P4), como um dos agravantes do iletramento.

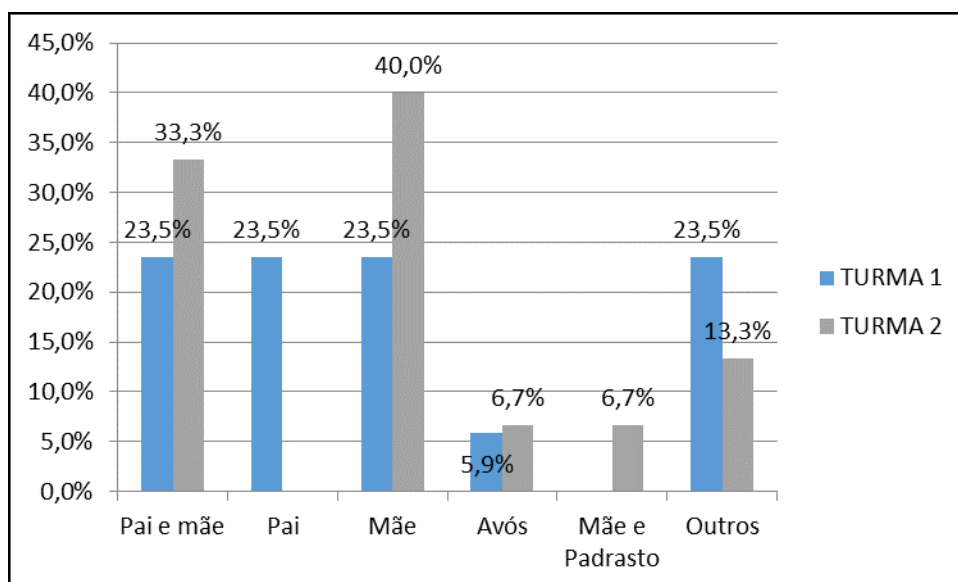
O professor (P4) relatou no início do projeto : *“Eu trabalho hoje, devido à dificuldade dessas crianças na parte da leitura e escrita, juntos com os professores de arte e inglês, pois, infelizmente, atualmente nós temos meninos de 13 e 14 anos que não sabem escrever nem o seu próprio nome”*.

O fato de o aprendente ter maior ou menor idade não afeta a aprendizagem em termos cognitivos, ou seja, não ocorre a diminuição da capacidade de aprender, entretanto, ocorrem as influências negativas em termos psicológicos, que lhe causam desestímulos, como exemplo, a vergonha de não saber ler e escrever, fazendo com que o aluno recorra a subterfúgios para não demonstrar em sala de aula aos colegas as habilidades que não foram desenvolvidas, em alguns casos, tornando-se um aluno faltoso ou que chamam a atenção para si por conta da indisciplina frente as atividades escolares.

O desvio série-idade, na maioria das vezes, não é um problema escolar isolado, ao contrário, como ocorre na Escola Cidade de Emaús, está diretamente

ligado aos fatores socioeconômicos, pois as crianças precisam deixar a escola para trabalhar, os pais que não incentivam a aprendizagem dos filhos por não terem formação acadêmica para exercer a função de estímulo e aprovação quando a aquisição de conhecimento. Adicione-se a isso crenças estimuladas pelo contexto social de que podem ser uma pessoa de sucesso econômico por via da sorte, os programas de assistencialismo social do próprio governo federal que criam a cultura de que é obrigação governamental a responsabilidade pelo sustento dos cidadãos, dentre outros. O fato é que as crianças e adolescentes que não conseguiram avançar de série no período devido, acabam por acreditar que a escola não é um lugar de formação para a vida profissional e social, o que fortalece a manutenção do mesmo *status quo*.

#### 4.3.2.3 Com Quem Vive?



De acordo com a fala dos professores envolvidos nessa pesquisa, os alunos apresentam uma série de dificuldades de aprendizagem em consequência de problemas familiares e sociais, o que de certa forma explica os baixos índices de letramento apresentados consecutivamente por meio dos sistemas avaliativos. Entretanto, os insucessos na aprendizagem podem ser explicados por fatores diversificados, como a personalidade, o ambiente social, a motivação, as atitudes, incluindo entre eles as relações familiares. A influência da família no desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem pode estar presente devido a sua importância para a formação dos conceitos-base do indivíduo, uma vez que é considerada núcleo e modelo de todas as outras relações sociais constituídas na sociedade contemporânea. Desse modo, de acordo com Assis e Luca (2009:200), a família:

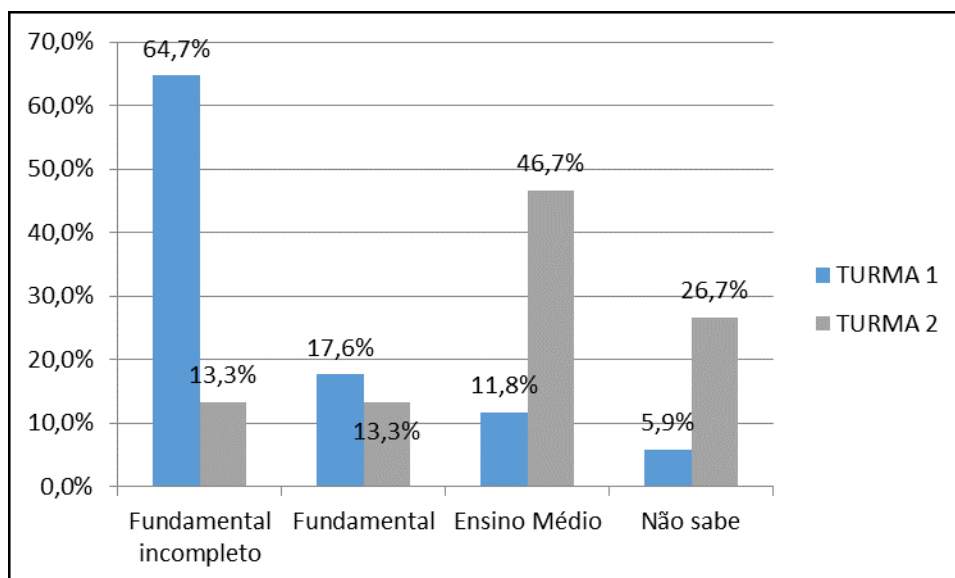
- reflete os problemas da sociedade, bem como a presença ou ausência de valores nos diversos contextos humanos;
- e o espelho da criança nos primeiros anos de vida antes de entrar na escola;
- é o primeiro grupo social com que as crianças têm contato;
- pode propiciar, por meio do ambiente físico e social, as condições necessárias ao desenvolvimento da personalidade da criança.

Sabemos, no entanto, que as famílias nas diversas culturas têm mudado significativamente no decorrer do processo histórico. Não podemos falar em um modelo ou um padrão familiar, porém, as necessidades da criança de ser amparada, protegida e amada por pessoas que se responsabilizam por sua existência não se alterou desde que nos consideramos seres holísticos nos aspectos biopsico, social e cultural.

Nos gráficos apresentados com os dados dos alunos dessa pesquisa, o que observamos é uma grande oscilação quanto aos vínculos afetivos-familiares. Ora vivem com a mãe, ora vivem com o pai, com os avós, padrinhos, tios, mãe e padrasto, dentre outros acolhimentos apresentados. Isso faz com que percam as referências afetivas e o sentimento de acolhimento e afeto nos lares nos quais vivem, pelo fato de que as famílias onde são inseridos são ocasionais. A depender de condições socioeconômicas e pessoais permanecerem amparados, ou então mudam de lar, o que gera, conseqüentemente, perda de vínculo afetivo com esses familiares.

Apesar de haver o consenso de que o suporte familiar é necessário para que haja a aprendizagem dos alunos, em contrapartida, alguns pais e familiares acabam por transferir a tarefa de formação de seus filhos como cidadãos à escola, transferindo a responsabilidade da educação para os professores e responsabilizando-os pelo sucesso ou pelo insucesso de seus dependentes. Dentre a gama de problemas que a carência afetiva-familiar pode ocasionar aos indivíduos está o autoconceito e a baixa autoestima. As crianças relatadas apresentam sentimentos de inferioridade, de insatisfação e de autoconceito negativo, fatores que têm influenciado negativamente na aprendizagem, conforme podemos constatar por meio das atividades desenvolvidas no período de aplicação das oficinas de letramentos, por ambas as turmas, entretanto, mais profundamente na turma 1.

#### 4.3.2.4 Grau de Escolarização dos Pais ou Responsáveis



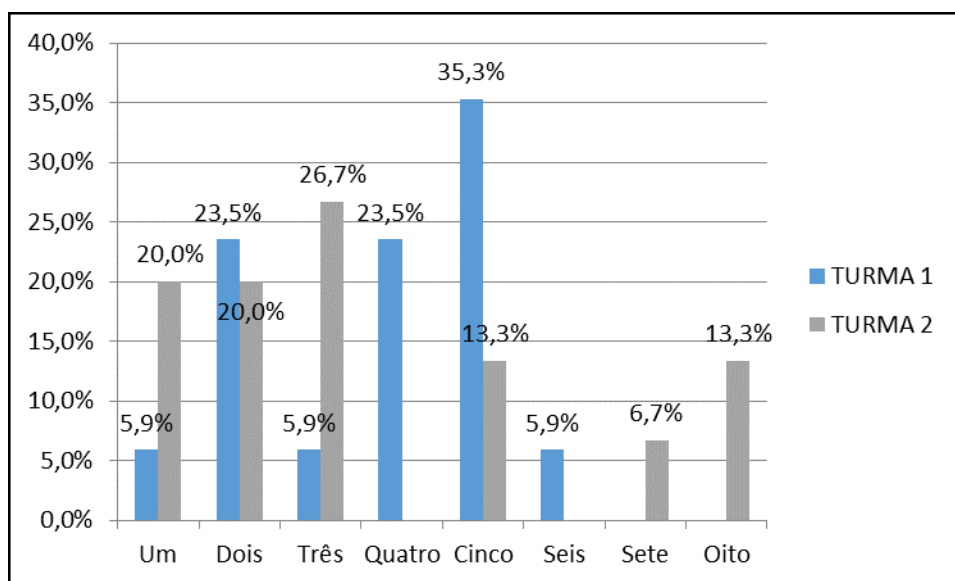
Há vários fatores ligados ao grau de escolarização dos pais em relação à aprendizagem das crianças, dentre eles o grau de expectativa que os pais têm em relação da escolarização dos filhos. Os dados demonstram que crianças de famílias pobres passam por maiores dificuldades ao longo da infância, influenciando a obtenção de bens facilitadores de aprendizagem, como livros, cadernos, computadores, jogos pedagógicos, etc. Além disso, muitos filhos precisam trabalhar informalmente para ajudar no sustento da família, afetando o tempo dedicado aos estudos. O fato é que as crianças inseridas em núcleos familiares mais favorecidos socioeconomicamente oferecem a elas um contexto cultural mais favorável, como, por exemplo, o contato constante com pessoas mais instruídas.

De acordo com Machado e Gonzaga (2007), há efeitos diretos e indiretos em relação à influência da escolaridade dos pais quanto à aprendizagem dos filhos, citando quatro potenciais canais dessa influência: 1. os pais mais escolarizados possuem rendimentos financeiros mais altos e consequentemente podem adquirir mais bens para a aprendizagem de seus filhos; 2. os pais mais escolarizados geralmente têm como parceiros alguém com nível de escolaridade similar, o que potencializa o efeito da escolaridade dos pais; 3. pais mais educados tendem a ter um padrão de comportamento que nutre mais expectativas em relação à escolaridade dos filhos; 4. os pais mais educados têm a tendência em ter menos filhos, aumentando a qualidade e quantidade de atenção que dispensam a eles. Além desses quatro fatores, há que se considerar que pais mais instruídos tornam-se potencialmente mais aptos para contribuir na construção do conhecimento dos filhos.

Ao observarmos o gráfico acima, constatamos o baixo grau de escolarização dos pais dos alunos pesquisados. Na turma 1 somente 2 deles concluíram o ensino médio, a maior parte possui o ensino fundamental incompleto, deduz-se que são praticamente iletrados, e poucos, que concluíram o ensino fundamental. Na turma 2 ocorrem algumas variações; uma grande média deles concluiu o ensino médio, os demais apresentam o ensino fundamental e o fundamental incompleto, que caracteriza também o estado de iletramento. Observa-se que nas duas turmas não ocorre nenhum caso de pais com formação de nível superior.

A construção de conhecimentos de uma determinada comunidade escolar não é dependente apenas de fatores de âmbito educacional. Os componentes socioculturais influenciam decisivamente na formação intelectual do educando, assim, a relação entre a escolaridade da criança e dos pais é um fator que foge ao controle dos órgãos educacionais para a garantia de qualidade de formação escolar, tendo assim um efeito causal, ou seja, filhos de famílias de baixa escolarização tendem a permanecer ainda por algumas gerações nessa condição desfavorável. O principal agravante dessa situação é a existência da correlação entre as variáveis de renda familiar e de educação dos pais como fatores que afetam a escolaridade dos filhos, havendo a coexistência de ambas variáveis torna-se mais difícil alterar o quadro, pois os fatores de escolarização influenciam a formação de renda dos pais e vice-versa. O grau de escolarização dos pais acabam por interferir na formação de seus filhos, atingindo conseqüentemente os índices futuros de suas rendas.

#### 4.3.2.5 Quantos Irmãos Tem?



Por meio da visualização do gráfico representativo do número de irmãos que os aprendentes possuem, podemos inferir dados sociais constantes nos

fatores de desenvolvimento social das famílias. No caso do Brasil e principalmente das regiões Norte e Nordeste, as famílias de menor poder aquisitivo possuem baixos graus de instrução e, conseqüentemente, um número bem superior de filhos por casal em relação às regiões Sul e Sudeste. Segundo os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a média de filhos por mulher diminuiu significativamente nos últimos 70 anos. Segundo as médias apresentadas num comparativo entre os anos de 1940 e 2010, enquanto nas regiões Sul e Sudeste a média de filhos por mulher caiu de 5,69 para 1,7, na região Norte o número caiu de 7,7 para 2,47<sup>46</sup>. Apesar de ter havido a diminuição do número de nascimentos em todo o Brasil, a região Norte ainda apresenta a maior taxa de natalidade. As mudanças na sociedade são atribuídas ao processo de urbanização do país. A região Sudeste que era a mais urbanizada na década de 1970 foi a primeira a experimentar maior redução no nível de fecundidade. Isso também está diretamente associado ao custo de se manter um filho, o que contribui para definir o tamanho da família.

As questões de aprendizagem relacionam-se aos núcleos familiares não apenas em relação ao pai e à mãe, conforme se pensava, mas também em relação aos irmãos e colegas no que se refere ao desenvolvimento social e emocional da criança. Rutherford (2005, p.90) afirma que no período de desenvolvimento de um indivíduo os irmãos têm cinco funções: “1. a promoção de afeto e segurança; 2. a promoção de companhia e intimidade; 3. a promoção de apoio e ajuda; 4. a promoção de modelos para a imitação para a aprendizagem de habilidades e da língua; 5. através do conflito e da cooperação, os irmãos desenvolvem o seu próprio modelo de trabalho interno de relacionamentos e sentimentos dos outros”.

Entretanto, em se tratando de pesquisas relacionadas ao desenvolvimento do indivíduo, não podemos deixar de lado que a produção de conceitos positivos em relação a vivência familiar com irmãos tem sido efetuada em famílias de classe média com ambos os pais e com dois ou três filhos. Para ser de fato abrangente, as pesquisas precisam enquadrar os relacionamentos em famílias maiores, particularmente nos locais onde vivem na pobreza e com necessidades. Por exemplo, a falta de acesso aos recursos vitais pode criar, muitas vezes, escolhas difíceis aos pais e consecutivas tensões, ou seja, a ausência de colaboração pelos irmãos justamente pela disputa pela sobrevivência natural ao ser humano, e mais peculiarmente rechaçada entre aqueles que possuem poucos bens para satisfazer suas necessidades básicas.

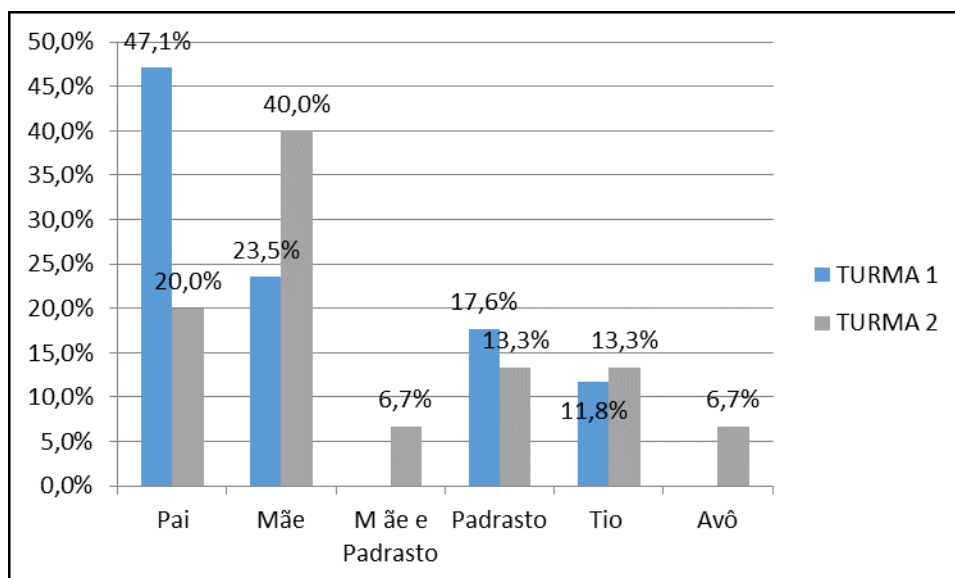
Desse modo, as funções dos irmãos no processo de desenvolvimento do indivíduo propostas por Rutherford (2005) como positivas, acabam por ter efeitos contrários quando se trata de famílias muito numerosas, conforme evidencia o gráfico apresentado referente número de irmãos dos alunos da Escola de Emaús, devido ao estado de exclusão social no qual se encontram. Por

---

<sup>46</sup> Fonte: IBGE (2010)

exemplo, no que tange à questão na promoção de afeto e segurança, não há sentido em dizer que ocorra tal desenvolvimento, uma vez que os irmãos mais velhos que poderiam servir como modelos aos mais jovens saem de casa ainda cedo em busca de recursos financeiros, nem sempre lícitos. Mesmo assim, a promoção de companhia e intimidade é validada, uma vez que os alunos disseram que quando não há aulas passam o dia com os irmãos. A promoção de apoio e ajuda nem sempre é efetivada, a considerar que as atividades colaborativas são raras de acontecer na convivência familiar desses indivíduos. A promoção de modelos para a imitação para a aprendizagem de habilidades e da língua fica comprometida. Nesse caso o aprendente irá desenvolver somente a linguagem utilizada nos primeiros contatos familiares, ou seja, longe da língua mais elaborada utilizada nas relações sociais. Em relação ao desenvolvimento de sentimentos, o que aparenta estar se desenvolvendo é o de desapego familiar devido às constantes cenas de violência ocorridas no bairro no qual vivem. Desse modo, o que se conclui desse quadro é que famílias muito numerosas e com poucos recursos financeiros acabam por tornar-se, em muitos casos, em palco de conflitos constantes e não um ponto de apoio para o desenvolvimento do indivíduo.

#### 4.3.2.6 Quem Trabalha em Casa? (Exerce Função Remunerada)



Esta questão formulada para a entrevista tinha a intenção de saber quem se responsabiliza pelo sustento da família, se há vários responsáveis para desempenhar esta função, e, desse modo, construir o perfil das famílias dos alunos da Escola Cidade de Emaús no aspecto social-familiar, uma vez que as



questões de aprendizagem estão diretamente relacionadas com o suporte familiar que o aprendiz recebe.

Nos tempos atuais já não podemos falar em divisão de papéis entre o homem e a mulher, pois ambos deixaram de receber uma educação formal diferenciada da forma que ocorreu durante séculos. As mulheres pleiteiam as mesmas vagas que o gênero masculino no mercado de trabalho, então a subdivisão de tarefas entre pai-provedor e mãe-dona-de-casa quase não existe nas famílias. Entretanto, apesar da modificação no atual perfil da família, essa não deixou de ter o papel de cuidar, zelar, educar e amparar suas crianças, ou seja, a família continua sendo o primeiro núcleo social de referência para o indivíduo.

De acordo com Kaloustian (1988), a família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é o centro da vida social. A educação bem sucedida serve de apoio à criatividade e ao comportamento produtivo escolar. A família tem sido e será a matriz do desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

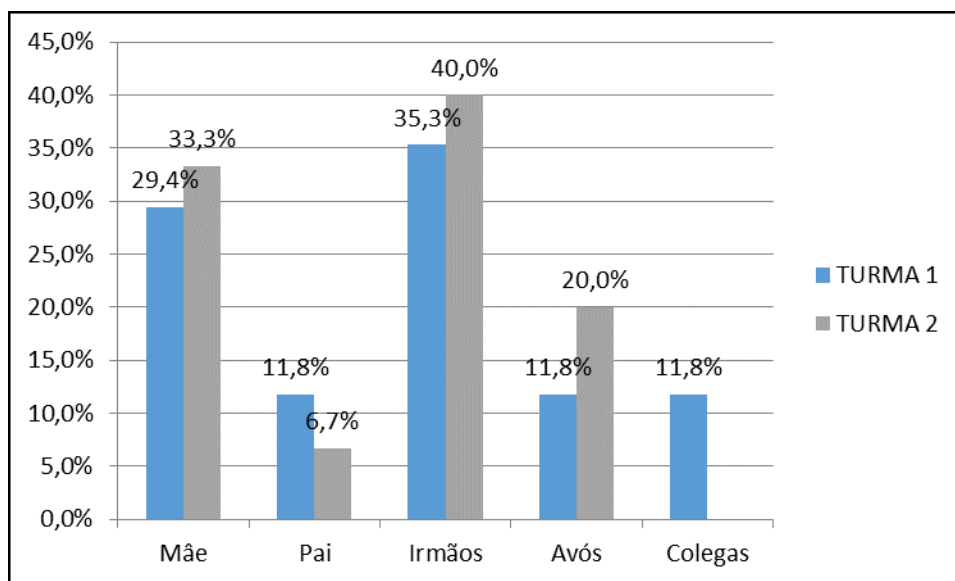
No entanto, os problemas vividos nas relações familiares têm aumentado no decorrer dos últimos anos, o que levou a passar por significativas mudanças. No seio delas, a falta de tempo e de estabilidade emocional têm se feito presente. Nos gráficos apresentados de acordo com as entrevistas realizadas com os alunos da Escola Cidade de Emaús, percebemos claramente uma variedade de organizações familiares. Há grande número de estudantes que dizem que o pai é responsável do sustento; outros que afirmam que somente a mãe. Há modelos familiares onde o padrasto e a mãe partilham esse papel, e outros onde tios, tias e avós mantêm a casa no aspecto financeiro.

De fato, os aspectos de responsabilidade instáveis na manutenção financeira e afetiva da família são o espelho das relações afetivas inconstantes dentro dos núcleos familiares, e isso afeta diretamente a aprendizagem das crianças. Embora não haja muita concordância acerca do papel desempenhado pelos afetos na construção do conhecimento, é consenso o conceito de que os estados afetivos interferem no cognitivo. O papel da família é mais do que ser provedora dos meios necessários à sobrevivência. Além de ter suas necessidades básicas atendidas, a criança deve receber afeto para que possa tornar-se um ser apto a viver em sociedade.

Assim, cabem à família e à escola a função educacional, pode-se dizer que uma está a serviço da outra. No contexto apresentado, a família deixa muito a desejar quanto a sua função de ensino, pois isso exige acompanhamento e sustentação. Sabemos que não é nas inconstâncias das relações afetivas dos lares que se cumprirá esse papel, pois há tanto o problema da troca de personagens na vida da criança, a cada vez que os pais ou tutores rompem seus vínculos afetivos, quanto a falta de dedicação do tempo necessário ao acompanhamento dos filhos, uma vez que quando a mãe é a única a suprir as

necessidades financeiras da casa esgotam-se as possibilidades de cuidado e atenção direcionados aos filhos, o que afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo assim, não se pode dizer que a escola tem ampliado o seu papel educacional atendendo também as necessidades afetivas dos indivíduos, o que nos leva a crer que tem havido uma certa lacuna quanto ao desenvolvimento integral desses alunos.

#### 4.3.2.7 Com Quem Passa o Dia Quando Não Tem Aulas?



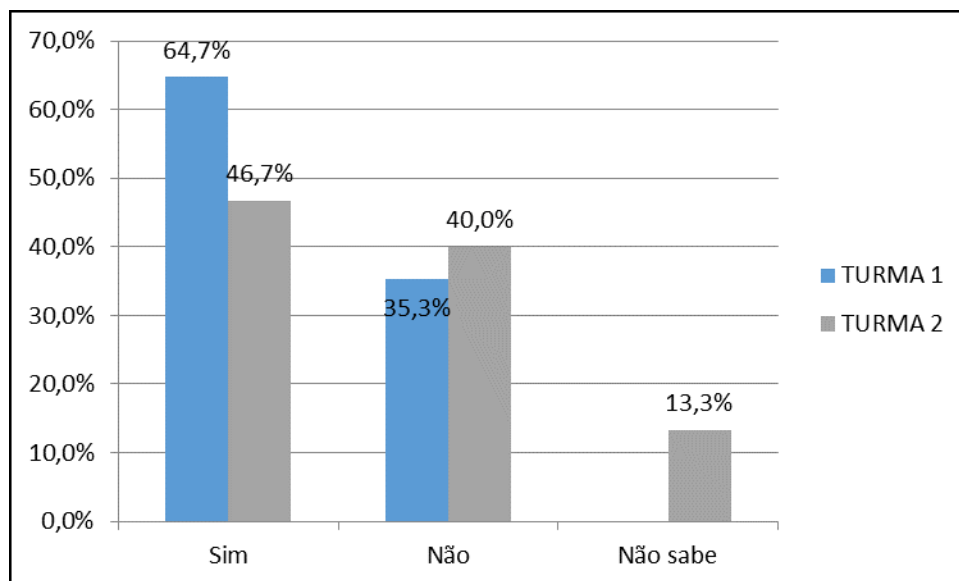
O fator companhia para crianças e adolescentes é um dos determinantes para que ocorra a aprendizagem, pois por meio dele ativa-se a motivação. Do mesmo modo que essa é um estímulo para aprender, a desmotivação interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem. Entre as causas da falta de motivação, está a ausência do planejamento de atividades dirigidas ao cumprimento das tarefas extraescolares pelos pais, pois quando não há esse projeto organizacional da utilização do tempo livre em horas produtivas, as crianças passam o dia todo sem direcionamento, brincando com colegas, vendo televisão ou realizando jogos e brincadeiras nas ruas, sem o acompanhamento de adultos.

Há vários tipos de fatores que influenciam na motivação; na verdade, os seres humanos já possuem esse traço desde a tenra idade, a motivação é aquilo que move uma pessoa ou o que a põe em ação ou a faz mudar de curso. A motivação pode ser entendida também como um processo, e, como tal, é aquilo que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido. Entretanto, os pais ou responsáveis pelas crianças nem sempre

têm consciência de suas funções de motivadores, pois eles mesmos sentem-se desmotivados diante das dificuldades enfrentadas no dia a dia; devido à baixa formação escolar não possuem conhecimento satisfatório para contribuir com a educação dos filhos, o que conseqüentemente faz com que diminuam as atividades produtivas junto a eles, que deleguem aos irmãos, colegas e outros a função de conviver e estimular os filhos a terem motivos claros para querer escolarizar-se.

Nos dados apresentados, temos alta incidência de crianças que passam o dia com os irmãos, colegas, avós e outros. Esses dados poderiam não ter o efeito desmotivador da aprendizagem, desde que os pais direcionassem e acompanhassem as atividades realizadas pelos filhos, entretanto, esses aprendentes utilizam o tempo geralmente do modo que preferirem, ou seja, realizando jogos e brincadeiras que não estimulam o conhecimento de modo planejado, o que acaba por afetar significativamente aos níveis de aprendizagem, uma vez que aprender é uma atividade que requer esforço e disciplina.

#### 4.3.2.8 Recebe Algum Tipo de Auxílio (Bolsa) do Governo?



Os dados educacionais que indicam o baixo índice de aprendizagem dos alunos da educação básica remetem ao contexto socioeconômico brasileiro, sabemos que os dados sobre a pobreza no Brasil são assustadores. De acordo com o IBGE (2011) cerca de 16,1 milhões de brasileiros são extremamente pobres, o equivalente a 8,5% da população. Baseadas nesses dados, as políticas de erradicação da miséria vêm criando programas de auxílio monetário que

visam prestar atendimento aos necessitados; entre eles está o Bolsa Família e o Bolsa Educação.

Esses programas garantem a renda mínima de 70 reais por membro de cada família. Os valores variam conforme a situação socioeconômica e a composição de membros do domicílio, sendo beneficiadas as famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. O programa tem efeitos diretos e indiretos, esses, pois, tem feito com que aumente o número de crianças que estudam e também o percentual de crianças que trabalham e estudam, entretanto, tem diminuído o número de crianças que somente trabalham e não estudam.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)<sup>47</sup>, a média de permanência da população brasileira com 15 anos ou mais na escola saltou de 5,2 anos em 1992 para 7,4 anos em 2008, apesar de ainda não ser a média desejada. Segundo estudos na perspectiva sociológica, a origem desse quadro educacional deve-se ao fato de que as famílias mais pobres acabam por aumentar seus rendimentos por meio do trabalho infanto-juvenil, conseqüentemente, essas crianças entram mais cedo no mercado de trabalho e acabam por abandonar a escola, resultando num baixo nível de escolaridade.

Nesse sentido, foram criados os programas de atendimento ao cidadão desfavorecido com o apoio de renda mínima, como o Bolsa Família e o Bolsa Educação, em defesa do raciocínio de que os anos de estudo podem determinar a produtividade do trabalho que, em consequência determinam os rendimentos recebidos, sendo, a longo prazo, um caminho para a erradicação da pobreza. Visualizando-se que a solução para tal problemática seria a transferência de rendimentos para as famílias desfavorecidas socioeconomicamente, seguindo a premissa de que um dos principais motivos para as crianças e jovens não frequentarem a escola é o baixo rendimento das famílias.

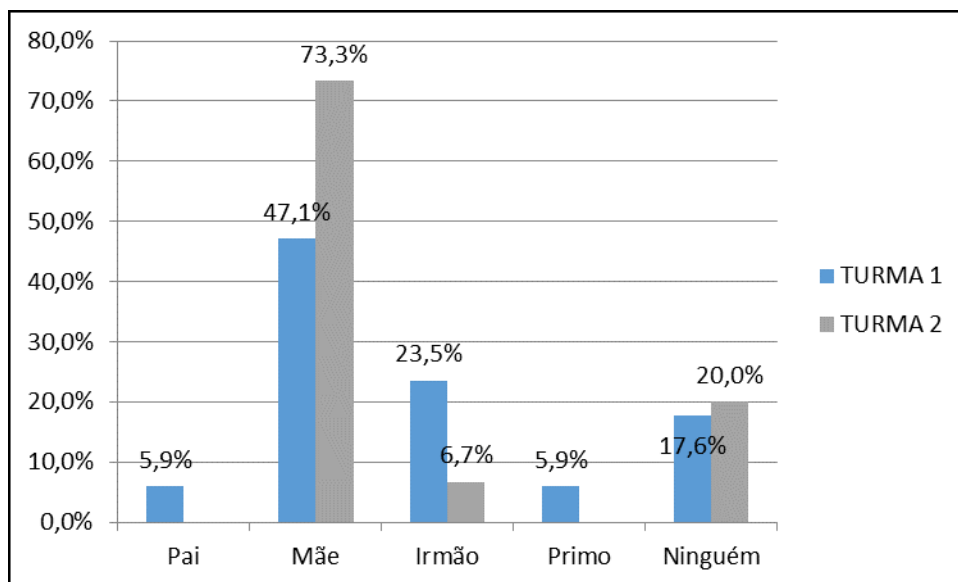
Nos gráficos apresentados referentes aos alunos da Escola de Emaús que recebem auxílio dos programas sociais do governo brasileiro, como o Bolsa Família e o Bolsa Educação, ambas as turmas têm alto percentual de alunos atendidos pelos auxílios de rendimentos. A turma 1 com uma elevação de número um pouco maior do que a turma 2. No entanto, o fato de serem atendido pelos benefícios sociais não tem alterado os índices de aprendizagem dos alunos, pode-se constatar que a turma 1 apresenta maiores dificuldades de aprendizagem. No gráfico (IDADE) podemos constatar maior desnivelamento em relação série-idade. Desse modo, podemos dizer que a condição socioeconômica é apenas um dos agravantes para a baixa escolarização dos indivíduos. O sucesso na aprendizagem e a trajetória escolar estão vinculados ao nível cultural das famílias, como, por exemplo, os anos de estudo, a competência linguística. O acesso a materiais como livros, computadores, visitas a museus, etc., devem ser considerados importantes para o bom desempenho escolar.

---

<sup>47</sup> Pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) no ano de 2008.

Nesse contexto, pode-se pensar que as dificuldades de escolarizar-se deve-se, em parte, ao contexto cultural empobrecido das famílias, e que poderia ser compensado pelas próprias instituições educacionais.

#### 4.3.2.9 Quem Ajuda a Fazer o Dever de Casa?



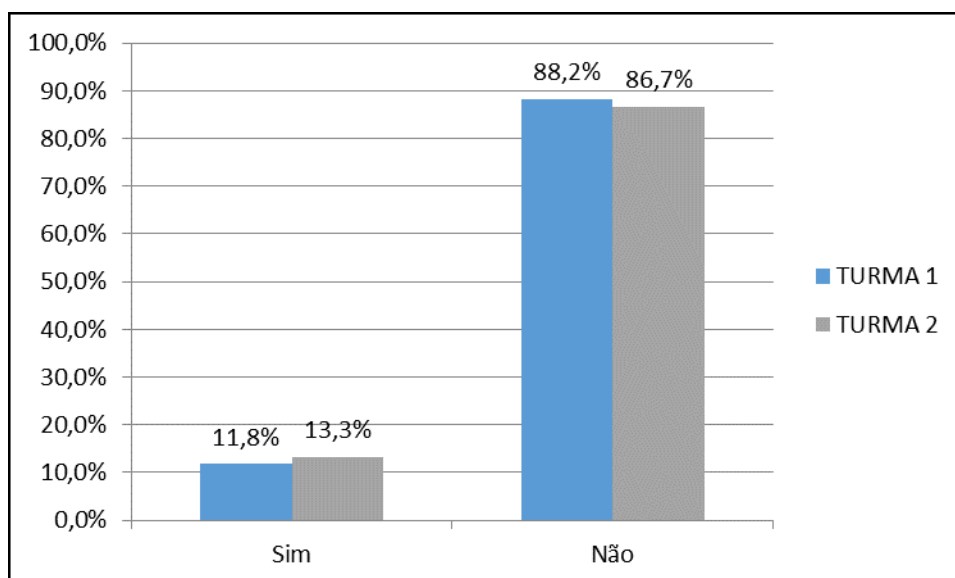
Neste gráfico apresenta-se a participação dos pais e familiares na vida escolar dos alunos, subtraída da questão “quem ajuda a fazer o dever de casa?”, que na verdade, teria a intenção de fazer inferências acerca do suporte oferecido pela família no processo de ensino-aprendizagem dos filhos. De acordo com Nóvoa (1995), a participação dos pais ou responsáveis na vida escolar contribui com a escola e com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem de seus filhos, colaborando para uma escola eficiente em termos de autonomia escolar, liderança organizacional, articulação curricular, reconhecimento público, apoio das autoridades, etc. Os pais possuem responsabilidade legítima nas dimensões social e política no que se refere ao processo de formação dos estudantes.

Entretanto, frequentemente os pais pensam que não são capazes de ajudar os filhos na escola, porque possuem um grau de escolarização menor do que o da própria criança, conforme demonstrado no gráfico (ESCOLARIZAÇÃO DOS PAIS). Em alguns casos os pais possuem o ensino fundamental incompleto. Porém, esse conceito tem sido construído de forma errônea, pois ajudar os filhos a serem bem sucedidos na escola envolve mais do que acompanhar as tarefas e trabalhos trazidos para casa; estende-se a criação de rotinas de estudo e, principalmente, as atitudes positivas em relação ao processo de escolarização da criança que irão resultar em motivação.

A motivação para que a criança possa realizar o processo de aprendizagem com satisfação depende do modo como os pais valorizam a educação e criam expectativas do desenvolvimento intelectual dos filhos. A aprendizagem se caracteriza como um modelo desenvolvido em uma rede de vínculos. Entre eles, está a família como o primeiro contexto no qual se desenvolve os padrões de socialização e o seu modelo de aprendente, funcionando como base futura para a interação escolar e motivação na aprendizagem.

Desse modo, o envolvimento e a postura dos pais no processo de aprendizagem e escolarização dos filhos resultarão na motivação ou na desmotivação para o sucesso escolar, entretanto, no contexto analisado, demonstra-se haver pouco envolvimento dos familiares quanto ao processo de escolarização dos aprendentes, o que vem resultando mais em desmotivação do que em atitude positiva frente ao processo de aprendizagem.

#### 4.3.2.10 Fala ou Lê Inglês Além da Escola?



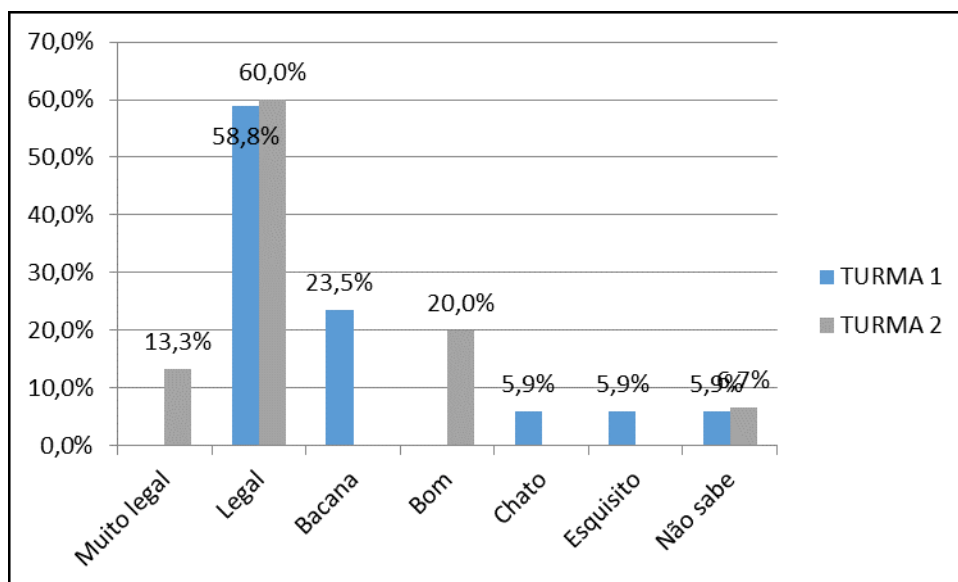
Ao dados apresentados revelam que a maioria dos alunos estuda a língua inglesa somente na escola; durante duas horas-aulas semanais dedicadas à disciplina de língua inglesa como língua estrangeira. Ao se tratar de teorias conceituais acerca da aprendizagem de línguas, é consensual entre os linguistas que o tempo e a dedicação aos estudos interferem decisivamente quanto à proficiência na língua alvo. Paiva (2009) afirma que o ensino de língua inglesa

tem carga horária reduzida e enfatiza que ninguém aprende uma língua estrangeira ficando restrito às atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior tempo previsto no currículo escolar. As horas de sala de aula devem ser usadas para que possam despertar no aprendente o desejo de ultrapassar os limites de tempo e de espaço em sala de aula em busca de novas experiências com a língua.

Seguindo o mesmo raciocínio, Lightbown e Spada (2011) argumentam que uma ou duas horas de estudos por semana, mesmo que ocorra por sete ou oito anos, ou seja, tempo para o término do ensino básico, não produz falantes avançados de segunda língua, pois a escola sozinha não reúne as condições necessárias para que o aluno aprenda uma língua estrangeira, portanto, as experiências de aprendizagem não podem ficar restritas à escola, entretanto, o professor poderia estimular os aprendentes a irem além dos muros da escola.

Contudo, no contexto sociocultural empobrecido dos alunos da Escola Cidade de Emaús torna-se difícil falar em estímulos que dependem dos pais, familiares e condições socioeconômicas para que possam dar apoio ao processo de aprendizagem de língua inglesa aos filhos, pois, em se tratando de recursos econômicos, a situação desfavorecida não permite a aquisição de livros, revistas, jogos, computadores, etc. No que se refere ao contexto cultural, os alunos não vivenciam situações nas quais possam interagir em língua inglesa com falantes nativos nas situações face a face ou virtuais, restringindo-se, desse modo, o acesso a situações comunicativas que vivenciem a língua alvo.

#### 4.3.2.11 Que Pensa sobre o Inglês?

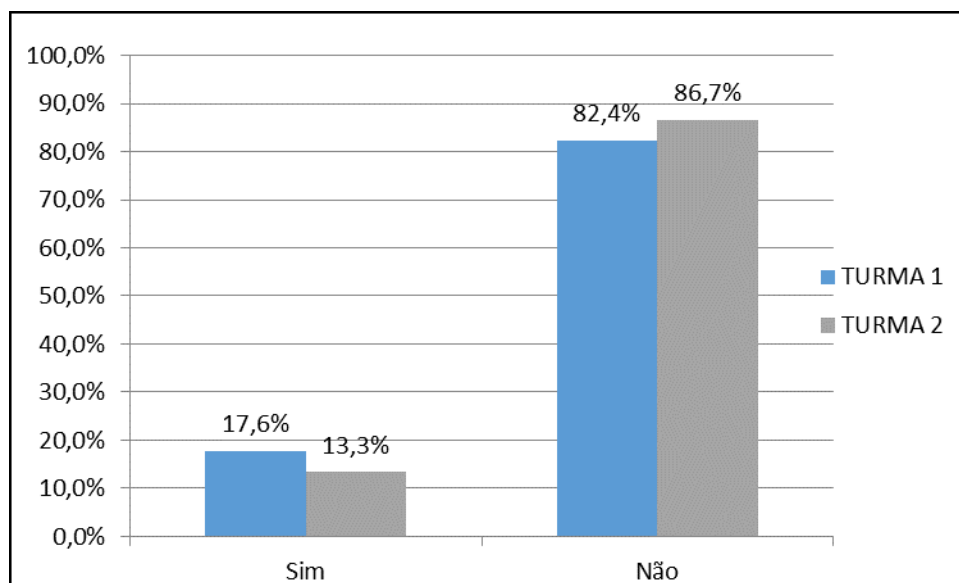


O conhecimento acerca daquilo que o aprendente pensa em relação à língua estrangeira refere-se à análise acerca de sua atitude quanto ao objeto de aprendizagem, a língua. O conceito de atitude está vinculado diretamente à motivação que o indivíduo possui para aprender, pois explica por que as pessoas selecionam uma atividade em particular, quanto tempo persiste nessa atividade e o quanto de esforço investe para atingir seus objetivos, o que varia substancialmente de acordo com a meta estabelecida por cada aprendente.

Em se tratando de metas para aprendizagem Masgoret e Gardner (2003) diferenciam meta instrumental e meta integrativa. A primeira diz respeito aos valores utilitários de falar outra língua e a última refere-se ao desejo do estudante de aprender uma língua para tornar-se integrado na cultura da língua alvo. No gráfico, observamos que a maioria dos alunos entrevistados referem-se a língua inglesa como algo “legal”, no entanto, ao traduzirem suas expectativas em relação à língua com o adjetivo (legal) acabam por deixar transparecer que não há metas de aprendizagem definidas, nem instrumental ou integrativa, o que irá interferir na motivação quanto ao esforço dedicado à aprendizagem.

Além desses aprendentes que veem a língua inglesa como algo “legal”, há os dados apresentados daqueles que se posicionam usando outros adjetivos, como: bom, bacana, chato, esquisito e, outros que não souberam dizer o que pensam. Nesses percentuais observamos que a motivação para aprendizagem reduz-se ainda mais, pois acabam tendo atitude indiferente ou contrária ao conhecimento da língua inglesa, o que causa sobretudo o desinteresse pelos estudos e por atingir a competência comunicativa nessa língua, pois as falas não deixam vestígios para a interpretação de que os aprendentes querem de fato interagir interculturalmente por meio da língua inglesa.

#### 4.3.2.12 Sabe Cantar Músicas em Inglês?





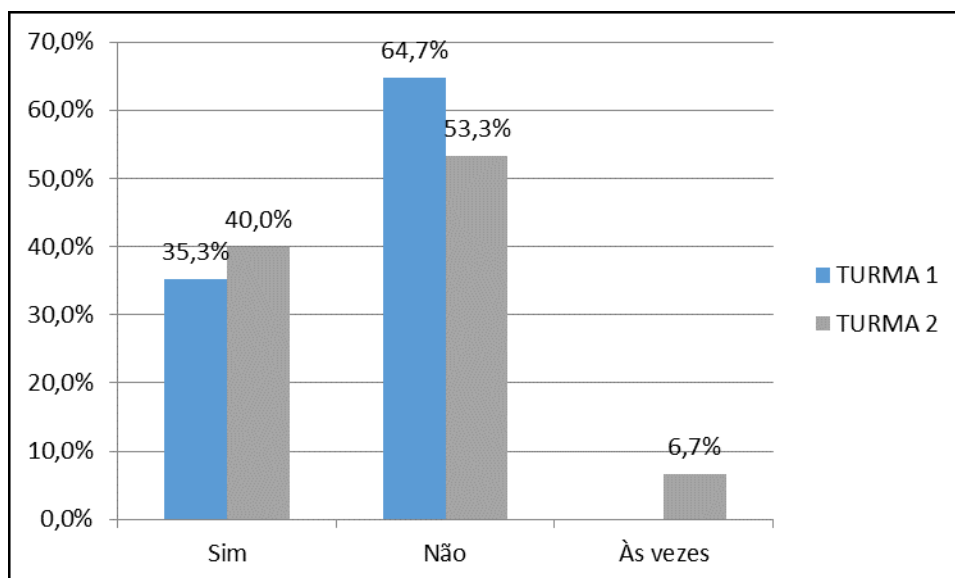
O fato de conhecer a música produzida em determinada língua refere-se a interessar-se pelo idioma em termos culturais, sobretudo porque saber usar um idioma engloba o conhecimento do contexto social, do contexto cultural, das situações de uso da língua, dos significados e, em termos funcionais, daquilo que pode-se fazer significar em situações recorrentes.

Nas pesquisas quanto ao auxílio da música para a aprendizagem de línguas, essa ferramenta é proposta como recurso dentro da sala de aula e como fator motivacional pelo próprio aprendente, pois o preceito “gostar de cantar músicas em inglês” é visto como atitude positiva acerca da língua e da cultura da língua. De acordo com Griffie (1995), a música cria um ambiente acolhedor e de cooperação em sala de aula e isso é muito importante para a aprendizagem de línguas, além de poder oferecer muito mais, pois representa a compreensão que temos acerca da cultura. Representa um conhecimento significativo de mundo e oferece a perspectiva do conhecimento histórico-social. Deve-se mencionar ainda que a música como veículo de aprendizagem oferece ao aprendente a oportunidade para a prática de habilidades como a entonação, o ritmo, a pronúncia, dentre outras. A música também é o reflexo de uma cultura, pois representa crenças, valores, hábitos e tradições de um determinado povo.

Outro ponto destacado por Griffie (1995) relativo à música é o insumo cultural por ela oferecido, de acordo com o autor cada música é uma cápsula de cultura, contendo uma significativa informação social. Ressalta, ainda, que não somos forçados a ouvir música e mesmo assim, ouvimos. Com os alunos também acontece assim, geralmente ouvem música pela própria vontade, e isso demonstra se há interesse pela cultura da língua alvo.

No entanto, no gráfico apresentado visualizamos que os aprendentes pertencentes à turma 1 e à turma 2 da Escola Cidade de Emaús não cantam músicas em inglês, apesar de que não ter ficado na questão apresentada se não o fazem dentro ou fora do ambiente escolar. Porém, por meio dessas respostas, podemos interpretar que não há interesse pela aprendizagem da língua inglesa tendo o conhecimento ou o interesse pela música como interação cultural, o que afeta o aspecto motivacional para a aprendizagem, ou seja, o fato de não cantar, não conhecer ou de não gostar de músicas na língua é uma característica não-motivacional para o desenvolvimento da aprendizagem.

#### 4.3.2.13 Utiliza Jogos ou Aparelhos Que Estão Escritos em Inglês?



O fato de o aprendiz utilizar jogos e aparelhos nos quais a língua de uso é o inglês refere-se à competência em letramentos que necessitamos utilizar para interagir em todas as instâncias de nossa atual sociedade, uma vez essa competência é parte dos letramentos múltiplos no contexto da sociedade globalizada na qual o inglês é a língua de maior uso nas intercomunicações. Assim, essas habilidades linguísticas são essenciais para a integração e para a atuação social do indivíduo.

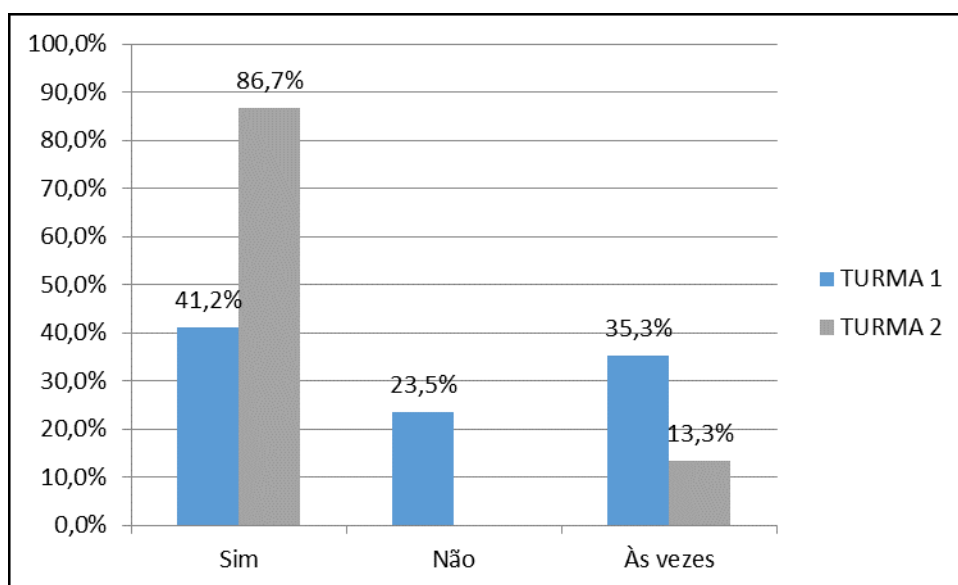
Conforme citado nesta pesquisa, os baixos índices de letramento da comunidade pesquisada referem-se às práticas escolares e extraescolares de leitura, às capacidades de produção e compreensão de textos, nas línguas estrangeiras e ao acesso e uso das tecnologias de comunicação e informação. Rojo (2008) complementa que a população brasileira sofre diversos tipos de privação linguística e cultural, tanto dentro das escolas como fora delas, na vida social.

Esses dados acabam de ser corroborados por meio da construção dos gráficos acima, os quais confirmam que a maioria dos alunos não utiliza jogos eletrônicos ou aparelhos que estejam escritos em língua inglesa. Entretanto, a detecção deste fato pode dar margem a duas constatações: a primeira, que o baixo poder aquisitivo dos pesquisados não proporciona a capacidade financeira de aquisição desses bens; e que mesmo tendo acesso aos bens os alunos não possuem a competência linguística em língua inglesa para utilizá-los.

Segundo os dados apresentados pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), no final do ano de 2013, chegou a 270 milhões o número de aparelhos celulares ativos, ou seja, existe hoje 1,3 celulares para cada

habitante do Brasil. As funcionalidades do aparelho são conhecidas e difundidas entre os jovens e adolescentes, dentre elas, a possibilidade de fazer *download* de jogos e aplicativos, muitos deles com o uso da língua inglesa como veículo de comunicação. Então, por meio desses dados podemos inferir que falta mais competência linguística aos indivíduos pesquisados do que meios de aquisição dos referidos bens de consumo.

#### 4.3.2.14 Quando Está em Casa Fazem Algum Tipo de Leitura?



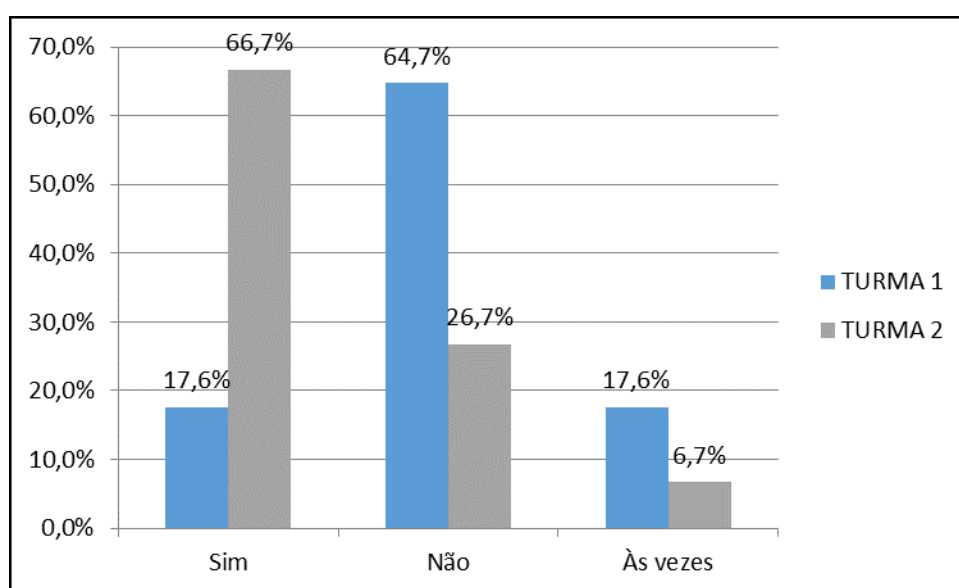
Ao procurar saber sobre os hábitos de leitura do aprendente nas situações em que ele está fora do ambiente escolar é buscamos descobrir se a formação para que haja o exercício da autonomia na aprendizagem foi realizada, pois sabemos que a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento, refletir sobre a sociedade e exercer o seu papel no contexto da cidadania, além de ser a principal via de acesso ao conhecimento de mundo e à informação.

Podemos retomar Solé (1998) quando trata da importância da leitura. Para ela, poder ler é ter habilidade de interpretar textos escritos de muitos tipos, com objetivos e intenções diferentes. Esses fatores contribuem para a autonomia do indivíduo. Freire (1989) afirma que a leitura do mundo precede a leitura das palavras, mas leitura é um processo que envolve a compreensão crítica que não esgota-se na decodificação da escrita.

Ao analisarmos os gráficos apresentado em relação a leitura dos alunos no ambiente familiar, podemos verificar que a turma 1 lê menos que a turma 2. Um número expressivo de alunos da turma 1 afirma categoricamente que não

lê, outro percentual também relevante da turma 1 diz que lê às vezes. Em comparação, nenhum aluno da turma 2 diz que não lê, o que nos faz inferir que têm consciência da importância da leitura, mesmo que o que tenham dito não seja verdadeiro. Entretanto, ao verificarmos os dados apresentados nos outros gráficos, como, por exemplo, em relação ao fator distorção série-idade podemos verificar que esse índice é relativamente superior quando comparadas as turmas 1 e 2, (a turma 1 apresenta maior distorção), o que pode nos ajudar a responder as causas dessa distorção e os índices de letramentos ainda menores na turma 1, ou seja, há menor defasagem entre série-idade.

#### 4.3.2.15 Frequenta Bibliotecas?



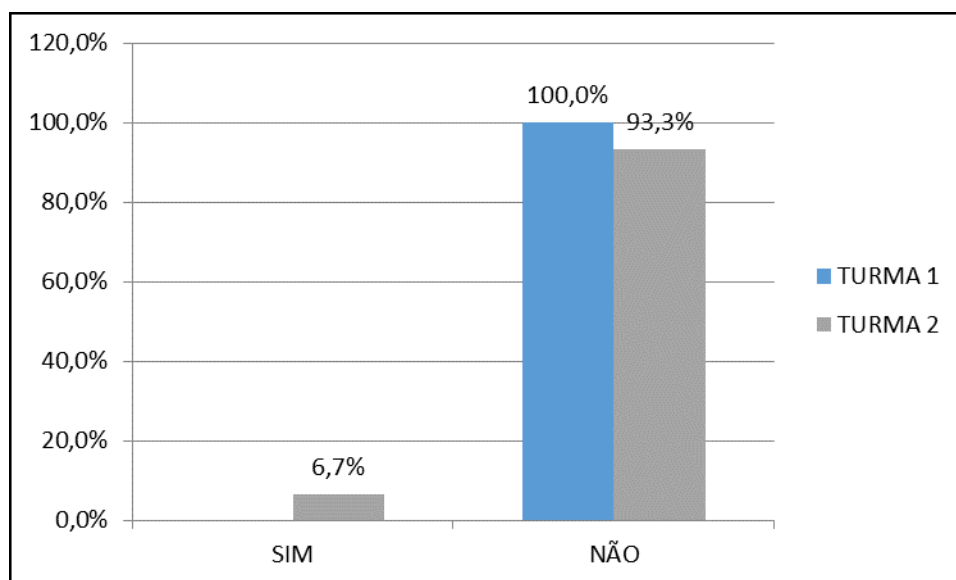
A questão da frequência à bibliotecas pelos indivíduos está vinculada aos hábitos sociais estigmatizados de uma sociedade ou de uma dada comunidade, pois essa atitude acaba por tornar-se um hábito cotidiano, assim como outros que aprendemos como comportamentos ditos padronizados nas nossas relações e no exercício da cidadania. No entanto, os hábitos culturais têm influência decisiva quanto aos níveis de aprendizagem de determinada população. Tomando como exemplo os dados coletados no final de um processo de formação cidadã de um indivíduo que frequenta bibliotecas regularmente com aquele que mantém como hábito constante somente a prática de jogos e brincadeiras, conseqüentemente o cidadão que lê amplia seus conhecimentos de mundo.

Em relação ao gráfico apresentado, nos chama a atenção os percentuais de alunos que disseram que frequentam bibliotecas, da turma 2, ou seja, a maioria; em relação os números apresentados pela turma 1, na qual a minoria

afirma que frequenta biblioteca, pois ambas as turmas pertencem ao mesmo contexto social. É importante destacar que a Escola Cidade de Emaús possui biblioteca, com projeto criado pelas professoras e pela bibliotecária que dá assistência a escola<sup>48</sup>, entretanto, os alunos da turma 1 não conseguem visualizar a biblioteca da própria escola como um espaço para leitura, apesar de haver um projeto no qual os alunos realizam atividades de leitura livre numa frequência semanal, acompanhados pelo próprio professor da turma, que quando perguntado se frequentam bibliotecas afirmam decididamente não frequentam-na.

Nesse contexto, percebemos que os alunos da turma 1 não se veem inseridos no processo educacional e nem mesmo sentem-se como parte integrante da sociedade letrada. De acordo com Zammit (2011), a sala de aula poderia ser o local no qual os estudantes têm a educação como um potencial, uma fonte proveitosa e empregável em suas vidas. Entretanto, pode ser também o local onde os estudantes ficam convencidos de que a escola não foi elaborada para eles. As afirmações de que não frequentam a biblioteca, mesmo fazendo atividades de leitura nesse espaço, fazem ressaltar que os alunos não conceituam estes trabalhos como algo proveitoso para suas vidas, ou seja, as bibliotecas não constituem espaços significativos para a aprendizagem ou mesmo para a leitura por prazer.

#### 4.3.2.16 Há Biblioteca no Bairro?



<sup>48</sup> Digo presta assistência pelo fato da biblioteca não ser parte permanente do quadro de profissionais da escola, realiza um trabalho ininerante atendendo várias escolas pertencentes à SEDUC.

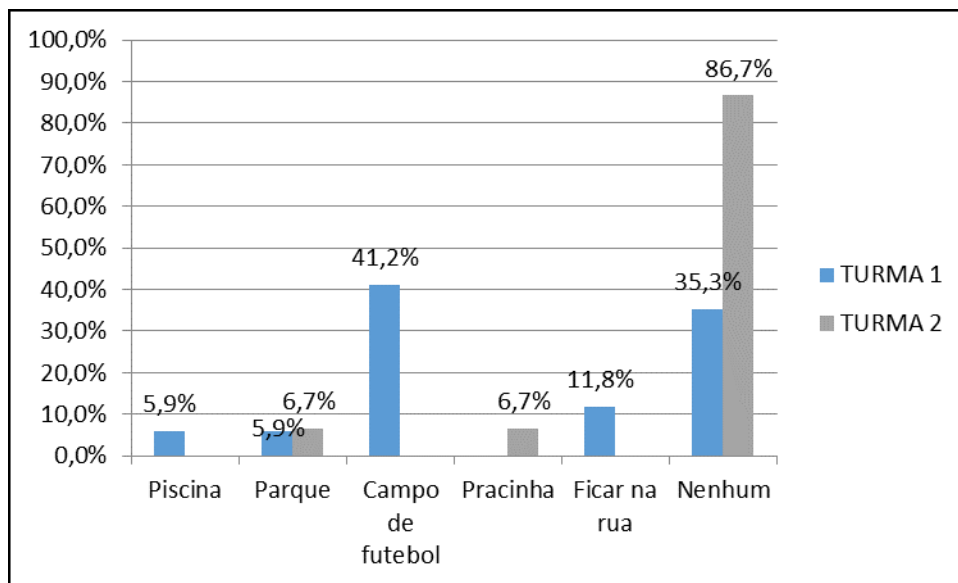
Esta questão não traz à tona nenhuma informação nova em relação aos acervos literários disponíveis para a atual sociedade, apesar de sermos mencionados como a sociedade da informação, a sociedade da informática e a sociedade do conhecimento, temos pouquíssimas bibliotecas à disposição da comunidade. O gráfico apresentado acima, ao mesmo tempo em que demonstra a constituição da sociedade brasileira em termos de acesso aos bens culturais proporcionados pela leitura, reflete que as ideologias propostas por uma sociedade acrítica não chegam a materializar o valor do conhecimento.

Com a existência da diversidade de identidades culturais no Brasil, as variadas demandas de informação e a dura realidade dos excluídos sociais e conseqüentemente, do acesso à informação não é difícil identificar as funções que teriam as bibliotecas públicas, caso estivessem presentes nos bairros mais periféricos das grandes cidades. Seria função das bibliotecas a oferta de produtos e serviços que atendessem a todas as classes sociais, da dona de casa, aos idosos, estudantes e trabalhadores que disponibilizam de tempo reduzido para leitura, informação e lazer. Nesse caso, as bibliotecas poderiam funcionar como uma espécie de universidade popular, atendendo a públicos diversificados de sua comunidade.

Além disso, se estamos na era da sociedade da informação, esse recurso precisa chegar a todos os cidadãos, pois representa mudanças na organização da sociedade em relação às estruturas econômicas, políticas, educacionais e culturais, criando desse modo o paradigma tecnológico. Assim, esse fenômeno transformador das atividades sociais afeta o modo de circulação da informação, o que há de se pensar num modo de acessibilidade dessas informações a todos. Nesse contexto, as bibliotecas públicas poderiam ser um centro de informação e de conhecimento, atualizando suas perspectivas de atendimento ao público em relação às tecnologias de informação e de comunicação.

Entretanto, como as situações rotineiras acabam por tornarem-se comuns nas nossas vivências, quando perguntamos aos estudantes se há bibliotecas nos bairros onde vivem, curiosamente, aparece o espanto ao responder que não, em tom quase interrogativo como se quisessem dizer, “deveria haver?”; apesar da UNESCO ter publicado, em 1994, o Manifesto sobre as Bibliotecas Públicas que diz “a biblioteca pública é porta de acesso ao conhecimento – fornece as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais”.

#### 4.3.2.17 Que Tipo de Lazer Há no Bairro?



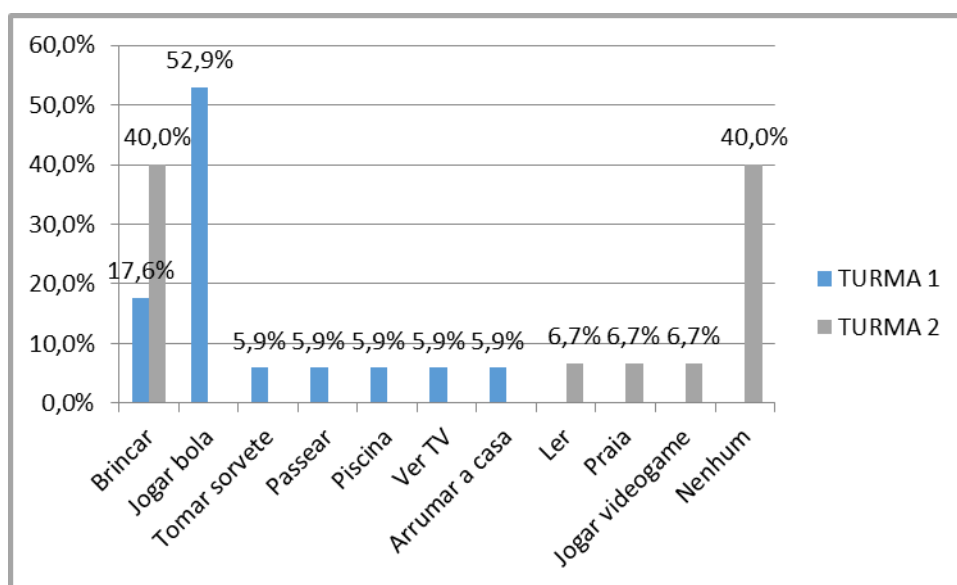
Ao trazer à tona os conceitos acerca de lazer no contexto de nossa pesquisa, estamos lidando com a grande problemática vivenciada pelos alunos, pois devido ao fato de a maioria ser oriunda de camadas populares com baixo poder aquisitivo, o atendimento de suas necessidades básicas como a alimentação, a habitação, a saúde, e a educação nem sempre é realizado. O lazer acaba por ser posto em último plano e é tido como algo compensatório no sentido de premiação por merecer algo.

Entretanto, compreendemos que o lazer está enquadrado dentro dos conceitos de cultura em sua amplitude. De acordo com Marcellino (1995), a cultura deve ser vivenciada no tempo disponível e em estreita relação com o trabalho e as demais obrigações da vida social, combinando desse modo os aspectos tempo e atitude como um instrumento de mudança social e como crítica à visão funcionalista do lazer, trazendo-a para a concepção utilitarista da educação, apesar de ter sido sempre conceituada como funcional através de nossos históricos sociais.

O lazer deve ser visto pelo indivíduo como contribuição para o desenvolvimento pessoal, para a sociabilidade e a humanização, desde que seja escolhido pelo próprio cidadão por meio de seus gostos e subjetividades. Entretanto, o lazer está sempre vinculado aos condicionantes socioeconômicos, tanto nas classes populares como nas média e alta, com a diferença de que nos grupos com maior poder aquisitivo acaba por adquirir um caráter de status. Contudo, a escolha e a prática de lazer pelos indivíduos podem ter o intuito de estimular as aptidões para aprender coisas novas, considerando que o prazer proporcionado pelo lazer contribui para a alta autoestima e para a motivação.

No gráfico apresentado em relação aos alunos da Escola Cidade de Emaús, podemos observar que o contexto social oferece pouquíssimas ou nenhuma opção de lazer, apesar desse fator ter a possibilidade de oferecer aos indivíduos o desenvolvimento de sociabilidade, a compreensão das limitações humanas, o gosto pelos trabalhos em equipes, a ampliação das capacidades de concentração e em consequência disso, o aumento das capacidades para a aprendizagem. Especialmente por se tratar de um bairro com altos índices de violência, os espaços e oportunidades de lazer teriam muito a contribuir para a mudança do quadro.

#### 4.3.2.18 Que Tipo de Lazer Costuma Desfrutar?



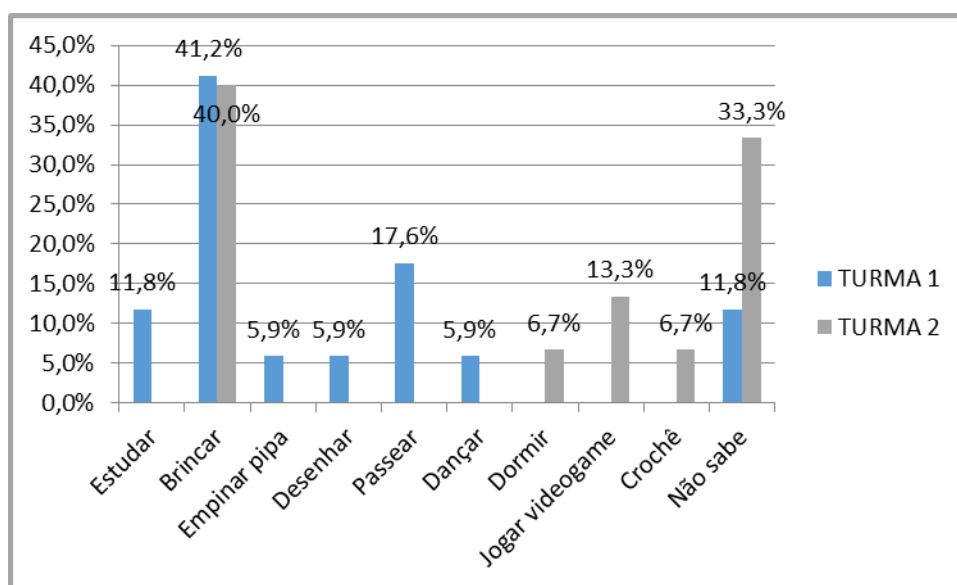
Nesse gráfico temos dados complementares à questão anterior no que se refere ao lazer desfrutado pelos alunos da Escola Cidade de Emaús. Podemos verificar que a escolha do tipo de lazer a ser desfrutado por cada criança está ligado às próprias condições socioeconômicas, uma vez que para poder usufruir de momentos de lazer em nossa sociedade, na maioria das vezes, é necessário disponibilizar de recursos financeiros para transportes, para pagamentos de taxas e ingressos, etc., o que demonstra o aspecto mercantilizado de nossa sociedade e ao mesmo tempo refletindo a falta de democratização ao acesso aos bens sociais e culturais próprios do nosso contexto sócio histórico.

Assim, observamos que aqueles que têm acesso ao lazer o praticam nos campos de futebol próximos de suas residências, pois não é difícil transformar rapidamente uma área livre num campinho de futebol, algo que se faz com alguns pedaços de madeiras representando as traves do gol. As brincadeiras que podem ser feitas nas casas utilizando para isso a imaginação e a criatividade



quando há ausência de recursos para adquirir brinquedos. Entretanto, as respostas dos alunos não demonstram insatisfação com o acesso ao lazer. Há o caso exposto no qual o pesquisado diz que “arruma a casa” como forma de lazer, fatos que poderiam ser aproveitados como veículo de aprendizagem dentro da perspectiva funcional. Apesar de nessa concepção o lazer como fomento para o aprender é apenas uma de suas faces, não devemos ignorar que o lazer deve ser escolhido e apreciado pelo próprio aprendente como algo que estimule suas próprias potencialidades, permitindo, assim, apropriar-se desse mundo de forma crítica e contextualizada.

#### 4.3.2.19 - O Que Mais Gosta de Fazer?



De acordo com Dewey (2004), devemos pensar na ideia de que os grandes problemas da educação provinham da ausência de uma ideia de continuidade entre a razão e o corpo, a pessoa e a sociedade, a pessoa e a natureza. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve ser pensado com o foco no aluno e seus interesses, suas necessidades, expectativas e capacidades, promovendo desse modo a aprendizagem significativa por meio da compreensão do aluno como algo que tem relevância para si e que é capaz de envolver sua participação ativa.

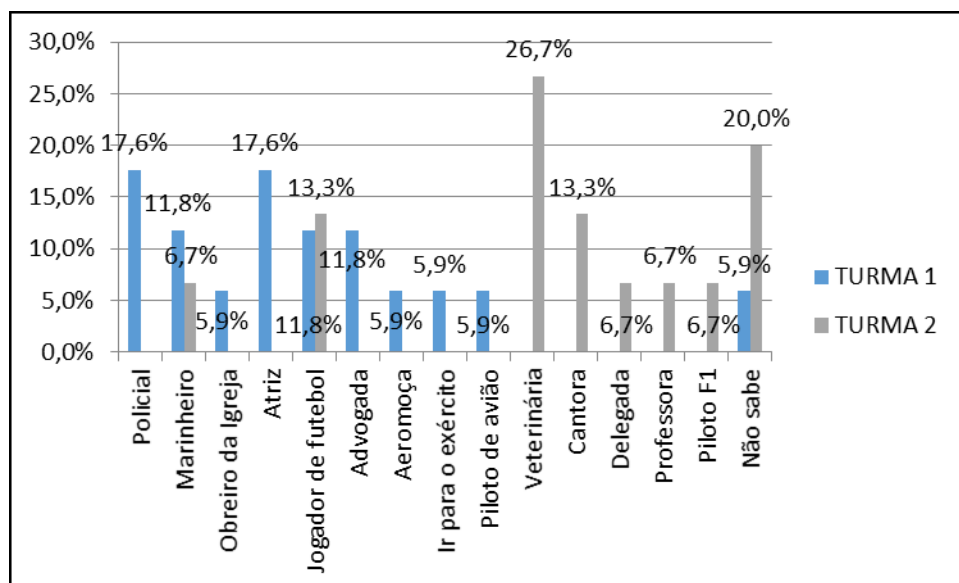
Conforme a descrição feita pelos alunos, de acordo com o gráfico apresentado em relação aos seus interesses, ou seja, “o que gostam de fazer” observamos que há a predominância do brincar como atividade preferida, uma vez que podemos associar o sentido de brincar com o mesmo valor semântico de “jogar”, e “empinar pipas”, pois brincadeira e jogo são conceitos que podem se confundir de acordo com o contexto no qual é utilizado. Apesar do brincar ser uma atividade que predomina na infância, pode ser explorada como o intuito de

caracterizar as peculiaridades de cada indivíduo, de identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e como isso intervém nos processos de aprendizagem.

Vygotsky ([1991]2007) afirma que as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, que essas aquisições no futuro se tornarão seu nível básico de ação real e moralidade. Entretanto, apesar de haver o reconhecimento do quanto as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento infantil, em nossas cidades a criação de espaços reservados às brincadeiras estão se tornando cada vez mais raros, devido à violência e à própria urbanização. As famílias que disponibilizam de maior poder de compra acabam por oferecer às suas crianças maior quantidade e qualidade de brinquedos, incluindo neles níveis e tipos diversificados, pressupondo-se que o brinquedo é o instrumento que convida para as brincadeiras.

Contudo, nos contextos familiares de menor poder aquisitivo, as possibilidades de oferecer às crianças os brinquedos ficam restritas, fato que acaba por ocasionar uma espécie de furto da infância, evidenciados nas falas das crianças entrevistadas na Escola Cidade de Emaús as quais dizem que “não sabem o que gostam de fazer”; resposta que nos faz inferir uma certa apatia em relação a motivação para brincar, para conviver socialmente e consequentemente, para aprender. As consequências desse estado desmotivado de vivência nos primeiros anos da infância tem se refletido nos níveis de insucesso escolar.

#### 4.3.2.20 Qual É o Seu Sonho Para Quando Crescer (Que Profissão Irá Seguir)?



A escolha de uma determinada profissão pelo indivíduo está relacionada às experiências por ele vividas e pela maneira com a qual representa o mundo nos aspectos afetivo e cognitivo, que atribui significados e sentidos às suas ações. Nossa rede de significados pessoais é influenciada pela motivação que temos em fazer nossas escolhas, como exemplo, escolher uma dada atividade e não outra, gostar de certas cores, ambientes, músicas, etc. Apesar de muitas de nossas escolhas não serem feitas de modo consciente, todas são motivadas pelos significados que atribuímos às coisas, ou seja, em relação à motivação.

Contudo, apesar das dificuldades em definir o conceito de motivação, de acordo com H. Brown (2000) temos a conceituação do termo em relação às abordagens teóricas. Dentro da concepção behaviorista a motivação é uma recompensa antecipatória para realizar-se algo; na cognitivista é constituída em relação às decisões do aprendente em relação às escolhas realizadas, e na concepção construtivista é dado ênfase para o contexto social e às escolhas individuais para a tomada de decisões. Não podemos deixar de pontuar que a motivação é aquilo que nos impulsiona a fazer as nossas escolhas e a continuarmos nossas atividades para a realização desses atos.

No gráfico apresentado, a gama de profissões pretendidas pelos alunos está numa dimensão bastante variada, tendo em vista que as escolhas estão relacionadas às experiências vividas por cada aprendente e também ao contexto social de cada um. Assim, interpretamos que a motivação pelas escolhas podem ter sido realizadas de modo inconsciente, por meio dos significados atribuídos a cada uma das profissões apontadas pelos entrevistados. Entretanto, não se pode afirmar que haverá desprendimento de tempo e esforço para que consiga realizar-se nas profissões escolhidas, pois a continuidade das ações dependem muito mais de condições socioeconômicas do que somente de motivação individual e do desejo, tendo em vista o atual quadro de exclusão social historicamente mantido em nosso país. Mesmo que o indivíduo possua motivação para realizar-se profissionalmente, acaba por seguir a profissão mais próxima às suas condições sociais, desse modo, o seu nível de letramento influencia decisivamente na profissão futura.



#### **4.4 Considerações Finais**

Iniciamos a presente pesquisa com o propósito de contribuir para o desenvolvimento das competências de letramento em língua materna (LM) e língua inglesa (LE) dos alunos da Escola Cidade de Emaús, compreendendo o letramento na perspectiva do uso social da linguagem. Para conhecer a realidade dessa instituição adentramos pelos espaços da escola, nos aspectos físico e de relacionamento social entre os indivíduos que partilham das experiências de ensino e aprendizagem, ou seja, os sujeitos sociais que interagem nesse contexto, os alunos, professores, diretores, coordenadores, funcionários, pais e comunidade circunvizinha; partindo do pressuposto que todos os aspectos relacionais e contextuais influenciam nos resultados da educação dos alunos.

Em nossas questões de pesquisa, procuramos responder a muitas indagações de âmbito educacional, dentre elas, quais os fatores que têm influenciado nos baixos índices de letramento dos alunos. No decorrer do processo de imersão e compreensão dos dados identificamos uma série de fatores contextuais que têm contribuído para a manutenção do status de iletramento, entre eles, o fator distorção série-idade. Desde o início do projeto de extensão tínhamos relatos dos professores acerca de aprendentes que chegaram à adolescência, com idades de 12, 13, 14 anos sem aprenderem a escrever o próprio nome.

De fato, o fator idade de modo isolado não alteraria os níveis de aprendizagem dos alunos, porém, essa característica de distorção série-idade aliada aos fatores socioeconômicos influenciam negativamente no processo de letramento, pois paralelamente a essa ocorrem outras adversidades, como, por exemplo, a necessidade do adolescente trabalhar para ajudar no sustento da família, a confiança nos programas de assistencialismo do governo federal que garantem o mínimo de subsistência às famílias de baixa renda, que contribuem para o desestímulo ao sucesso acadêmico, e conseqüentemente, para o insucesso profissional do indivíduo, fazendo com que no decorrer processo histórico-social ocorra pouca progressão a nível de desenvolvimento intelectual e social.

Desse modo, uma condição social desfavorável parece ser desencadeadora de outros fatores negativos, pois as famílias que não suprem as necessidades da criança de ter segurança, conforto, confiança, afeto e autoestima elevada, devido à própria escassez de escolarização e de laços afetivos enfraquecidos, causados pelas várias vivências desagregadoras e instáveis em seus núcleos familiares, constroem um círculo vicioso no qual os ditos “modelos sociais” ficam inscritos com padrões desestruturados, fazendo com que não ocorram as mudanças desejáveis.

Além disso, as famílias com os progenitores de baixa escolarização têm a tendência de diminuir o grau de expectativa em relação à escolarização dos próprios filhos, influenciando, desse modo, na motivação que os aprendentes têm para desenvolver suas habilidades e competências. Os fatores econômicos também têm reflexo quanto à educação, no que se refere ao acesso aos bens que auxiliam na aprendizagem, como livros, passeios culturais, computadores, acesso a internet, jogos pedagógicos, dentre outros facilitadores.

Outra constatação em relação ao desenvolvimento intelectual dos indivíduos, refere-se ao número de filhos por família, os núcleos familiares de baixa renda não têm diminuído o número de filhos por casal, os dados apresentados nas regiões Norte e Nordeste do Brasil relatam um número muito maior de filhos por mulheres, afetando a função que os irmãos têm no desenvolvimento social e emocional da criança, como, por exemplo, a promoção de afetividade, de confiança, de companhia, de ajuda e de modelos para imitação. Nesses casos, o papel de auxílio acaba por ter função inversa, pois os filhos tendem a criar tensões e disputas pela sobrevivência devido à escassez de recursos vitais para a própria manutenção.

O fato de os alunos passarem pouco tempo com os pais e principalmente destes terem pouca consciência de suas funções motivadoras para a aprendizagem dos filhos, afeta o tempo que dedicam às atividades direcionadas para o aprender, pois as tarefas direcionadas para a realização de exercícios extraclasse ou de apoio às atividades escolares passam a não fazer parte de seu dia a dia, afetando diretamente os níveis de letramento, já que aprender é uma tarefa que exige esforço e disciplina.

O fator socioeconômico também influencia os níveis de sucesso na efetivação do letramento de forma direta, pois tendencialmente, as crianças provenientes de famílias de baixa renda, em situação de pobreza ou de extrema pobreza, estudam por menos tempo do que aquelas de classe média. Uma das opções de aumento do rendimento da família é o trabalho infanto-juvenil, fazendo com que alunos-trabalhadores aumentem as possibilidades de abandono escolar, além de propiciar baixo rendimento, devido ao cansaço e ao encurtamento do tempo diário para dedicação às atividades de aprendizagem. Mesmo com o auxílio de programas assistenciais do governo brasileiro, os índices têm demonstrado que se aumentou o tempo de permanência nas escolas, porém não têm aumentado os níveis de competência em leitura e escrita.

Um dos principais fatores que influenciam os baixos índices de letramento na Escola Cidade de Emaús é a motivação, uma vez que esse item está atrelado a uma série de pontos referenciais para os insucessos da aprendizagem dos alunos. A motivação é um valor intrínseco que nasce com o indivíduo e manifesta-se por meio de suas características pessoais de personalidade; e também extrínseco, isto é, está relacionado à fatores externos, como, por

exemplo, a expectativa da família em relação ao nível de sucesso que a criança pode atingir. Assim, quanto menor a expectativa da família ou dos vínculos sociais em relação ao aprendente, mais diminui sua motivação e, em consequência, o tempo e esforço que dedica a atingir seus objetivos.

Nesse sentido, o sentimento de pertencer é um dos elementos em relação à motivação para poder-se atingir o nível desejado de sucesso escolar e profissional. Os alunos, no contexto pesquisado, demonstraram que os seus vínculos sociais são tênues em relação à comunidade local, devido ao cenário de violência presente na comunidade, num local onde a valorização da vida é praticamente inexistente. Assim, torna-se difícil para as crianças e adolescentes estabelecerem vínculos com o outro, principalmente porque os relacionamentos sociais são temporários.

O sentimento de exclusão social acaba por reforçar a ideia de que a escola não é realmente um local para “si” e, assim, ao invés de ter a escola como uma instituição de referência, como uma aliada que irá ajudar a vencer o processo de exclusão social do qual têm consciência, o sujeito passa a aceitar que a linguagem escolar e aquela pedagogia realmente não foi criada para que pudesse atender às suas necessidades de ser contemplado em todos os aspectos necessários à sobrevivência humana.

Temos no processo de letramento na perspectiva social e no âmbito funcional, a necessidade de aprender a língua, aprender sobre a língua e aprender através da língua, ou seja, estar letrado é ter desenvolvido as competências de interagir nos espaços sociais por meio da língua. No contexto cultural empobrecido no qual os aprendentes interagem, tais habilidades não chegam sequer a ser conscientizadas, especialmente porque nessa realidade há uma diferença abismal entre a oralidade e a escrita. A língua escrita que o aluno conhece na escola é para ele uma língua estrangeira, pois em suas relações diárias a oralidade enquadra-se dentro dos gêneros primários de comunicação, os secundários não chegam a ser conhecidos.

No que se refere ao desenvolvimento das habilidades e competências para o uso da língua inglesa, observamos que, de acordo com a carga horária disponibilizada para o ensino e a aprendizagem da língua, a abordagem utilizada em sala de aula, e o pouco material pedagógico existente, o aluno não consegue reconhecer o idioma como um meio efetivo de comunicação entre os sujeitos de mesma culturalidade ou de diversidades culturais existentes. Em nosso contexto globalizado, ocorrem interações sociais e comunicações de todos os gêneros, por meio de proximidade física ou de interações virtuais possíveis através das novas tecnologias de informação e de comunicação do mundo atual. Porém, para aqueles que não estão habilitados pelo letramento, a interação torna-se impossível.

Assim, os alunos não são capazes de fazer a associação entre as competências em língua materna e em língua inglesa para os fins comunicativos.

Em qualquer que seja o idioma utilizado, a efetivação da comunicação dá-se através dos gêneros textuais/discursivos, no entanto, é necessário que haja a competência genérica para saber usar o gênero adequado ao propósito comunicativo. Os aprendentes em questão utilizam a língua inglesa somente em sala de aula, e não se veem submetidos a outras ocasiões nas quais possam ter o idioma como veículo de comunicação, nem mesmo por meio das TICs.

Os alunos não têm acesso aos bens e serviços tecnológicos da sociedade moderna pelo fato de não possuírem as condições socioeconômicas para adquiri-los. Esses recursos também não são disponibilizados por outros meios, tais como a própria instituição de ensino ou outras instituições sociais a serviço da comunidade. Faltam bibliotecas e centros comunitários de prestação de serviços, para que se possam ampliar as possibilidades de interação intercultural. Ressaltamos que os aprendentes não possuem a competência genérica na língua materna, uma vez que não se colocam em situações de uso social da linguagem. Em se considerando que estão parcialmente letrados, a associação entre as competências em LM e LE deixa de ser possível.

Uma das razões para se aprender uma língua estrangeira é a possibilidade de conhecer outros mundos, outros universos sociais e culturais e entre eles novas formas de viver e de se relacionar com o outro. Além dessa, está a necessidade de desenvolver no aluno o respeito intercultural como uma forma de defesa contra o racismo e a intolerância. Contudo, esses objetivos nem sempre são atingidos no decorrer do processo de aprendizagem da língua alvo. Presenciamos nas produções textuais apresentadas pelos alunos, a reprodução de uma ideologia hegemônica de perpetuação do *status quo* quanto distribuição de rendas nos países capitalistas. Por meio da realização das interpretações das figuras das famílias, foi possível perceber a nítida associação entre a raça negra e a pobreza, assim como a vida nos países africanos e a agricultura como formas rudimentares de sobrevivência.

A influência que a exposição dos alunos às situações de risco exerce na aprendizagem ocorre em vários aspectos em diferentes estágios de desenvolvimento. Os fatores de aprendizagem estão ligados diretamente à formação cognitiva, social, emocional e comportamental do indivíduo. No contexto estudado, verificamos que as crianças possuem problemas com relação aos relacionamentos positivos e de confiança, têm problemas de concentração e de disciplina, além da agressividade com os colegas ser constante em sala de aula. Esses problemas podem ter sido causados pelas frequentes exposições às cenas de violência na própria comunidade.

Um dos maiores reflexos da exposição aos contextos comunitários violentos é na formação cognitiva da criança. O desenvolvimento cognitivo dá-se de uma forma sequencial. Desse modo, a necessidade de segurança é requisito essencial para a boa formação. Além do mais, a constante exposição à violência leva à consequências problemáticas, dentre elas, a hipersensibilidade a



estímulos externos e maiores respostas de sobressaltos, como, por exemplo, a possibilidade constante que os alunos da Escola de Emaús têm de criar uma briga ou confusão em sala de aula, em questão de segundos, por um motivo qualquer. Desse modo, constatamos que a agressividade é constante, reafirmando as declarações dos professores nas falas iniciais do projeto de extensão, que precisam trabalhar temas como respeito e educação, pois os alunos não sabem o significado dessas palavras.

Entretanto, o problema maior em relação à aprendizagem é a distorção que criam em relação à visão de mundo, ao invés de utilizar o tempo de aulas para aprender e conhecer as ciências organizadas do universo, os alunos o fazem para manter alerta o instinto de sobrevivência e de luta constante, acionando também o estado de vigilância em relação às ameaças. Isso pode levar a padrões de cognição estabilizados com características de raciocínio e ação associados a comportamento agressivo e violento, o que alteram de modo impactante o processo de aprendizagem.

Em se tratando do desenvolvimento de metodologias específicas para o ensino-aprendizagem dos alunos desse contexto, podemos dizer que de certa forma, os professores utilizam o que chamamos de “princípio da recontextualização” por meio da pedagogia do discurso. Constantemente, oferecem aos alunos falas contextualizadas acerca do próprio histórico de formação, tentando fazer o “encantamento” para que eles sintam-se motivados a engajarem-se no processo de aprendizagem, com o objetivo de trazer resultados relevantes para o letramento.

Por outro lado, somente as intenções de querer mudar o contexto não bastam. É preciso que haja diversas mudanças conceituais para que ocorra a elevação dos padrões de letramento da escola. Podemos pontuar aquelas que compreendemos serem emergenciais, devido às condições lastimosas que a escola vem se mantendo no decorrer desses anos.

Ao exercermos a função de professores não temos à nossa disposição, o que poderíamos chamar de “poder” necessário para podemos alterar o contexto comunitário de uma forma imediata, para que haja adequação e condições essenciais em que a criança e o adolescente possam desenvolver-se de modo seguro, e assim, atingir as competências de letramento necessárias à interação e a ação no nosso atual contexto social. Entretanto, de certo modo, o contrário é possível, pois o contexto social altera sensitivamente o contexto da educação no âmbito das instituições de ensino, uma vez que a escola, num sentido geral, sempre foi o reflexo da sociedade.

Não se pode esperar por políticas públicas que deem conta de sanar a problemática instalada nesse contexto educacional, é necessário seguir passos pré-estabelecidos, sustentados por embasamento teórico, que aliados à prática educacional responda às necessidades dessa comunidade, a iniciar pela efetivação da aprendizagem no âmbito do letramento ideológico.

Porém, nesse leque aberto no qual as insuficiências do letramento apontam para um universo sem fim, precisamos pensar em soluções que deem conta de atender a esses sujeitos, já privados de todos os tipos de bens, sejam eles culturais ou materiais. Então, as alterações positivas que possam ocorrer no âmbito educacional terão reflexo no social, mesmo que isso ocorra a longo prazo. Assim, apontamos alguns encaminhamentos que podem ser realizados para que o estado de iletramento dos alunos da Escola Cidade de Emaús possa ser alterado.

Podemos dizer que os professores que lecionam nessa escola conhecem seus alunos e, conseqüentemente, seus contextos pessoais e sociais. Entretanto, no que se refere à formação profissional, não lhes foram proporcionados conhecimentos aprofundados o bastante acerca das causas das falências da competências leitora e escrita dos aprendentes, e também, dos problemas pelos quais a aprendizagem não se efetiva. Ao ingressarem nas instituições de ensino superior para tornarem-se licenciados para o lecionar, os então acadêmicos, (futuros professores) não têm o conhecimento prévio das características das escolas nas quais irão ensinar. Nem sempre os cursos de graduação oferecem os subsídios teóricos e práticos necessários para o profissional de ensino qualificar-se adequadamente. Além disso, não se é possível conhecer o perfil dos alunos que irão ensinar, antes mesmo de conhecer as abordagens e fundamentações teóricas que dão suporte ao ensino e à aprendizagem.

Não podemos deixar de considerar que a formação do professor reflexivo é parte dos objetivos dos cursos de licenciaturas vigentes. Entretanto, a necessidade de buscar soluções para os problemas acabam por surgir no decorrer da atuação em sala de aula, ou seja, no contexto real ensino-aprendizagem, uma vez que desencadeiam-se do processo, só passam a ter sentido a partir da própria prática pedagógica.

Desse modo, sugerimos que os professores possam apoderar-se de conhecimentos acerca do sujeito em fase de aprendizagem, fazendo-o integralmente, na concepção biopsicossocial do indivíduo, para que munido desses artefatos de saberes possam aprofundar-se conscientemente do conhecimento acerca das ancoragens e conceitos embutidos nas abordagens de ensino-aprendizagem que podem ter melhor resultado no processo de ensino. Desse modo, os seus “fazer pedagógicos” tornar-se-iam significativos, com o propósito definido de atender às necessidades do indivíduo quanto ao desenvolvimento das competências necessárias para torná-los cidadãos habilitados a atuar dignamente e de modo harmônico em todas as instâncias sociais de nosso mundo globalizado.

Com base nos conceitos do letramento ideológico, devemos ter a consciência de que esse sistema global é sustentado por meio das organizações sociais, e estas são mantidas pelos registros linguísticos em forma de

língua/linguagem, ou seja, por meio dos gêneros textuais/ e ou discursivos a serviço de grupos hegemônicos na manutenção do *status quo*. Assim, vencer os desafios do letramento não é um empreendimento que se possa fazer de forma isolada, ao contrário, é extremamente necessário considerar-se todos os fatores que têm afetado os insucessos do letramento.



## Referências Bibliográficas

- AITCHISON, J. (2001). *Language change: Progress or decay*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ANDREWS, R. (1989). *Narrative and Argument*. Milton Keynes: Open University Press.
- ASSIS, A. e LUCA, V. A. (2009). *A Influência dos Pais na Aprendizagem das Crianças*. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.12, n.2, Pp.199-208, maio/ago.
- BAKHTIN, M. ([1952]2010). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARBIER, R. (2007). *A pesquisa-Ação*. Brasília: Liber Livro Editora.
- BARNES, D., BRITTON, J. e ROSEN, M. (1971). *Language, the Learner and the School*. London: Penguin.
- BERNSTEIN, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*. Vol. 4. London: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.
- BERNSTEIN, B. (1999). Vertical and Horizontal discourse: An Essay. *British Journal of sociology of Education*, 20.2, Pp.157-73.
- BERNSTEIN, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Lanham, Boulder, NY and Oxford: Rowman & Littlefield.
- BLEY-VROMAN, R. (1989). *The Logical Problem of Foreign language Learning*. In: GASS, S.M. e SCHACHTER, J. *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BORTONI-RICARDO, S. M. (2012). *Leitura e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola.
- BRASIL, Ministério da Educação (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL, Ministério da Educação (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL, Ministério da Educação (1999). *Lei de Diretrizes e Bases*. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL, Ministério da Educação (2010). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Línguas Estrangeiras*. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação.

BRAGANÇA, I.S. (2011). *Sobre o conceito de formação na abordagem autobiográfica*. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>.

BREAD, A. (2004.) *Language Change*. London: Routledge.

BERNARDINI, S. (2004). *Corpora in the Classroom*. In: SINCLAIR, J. M. (ed.) (2004). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

BROWN, R. (1973). *A first Language: the Early Years*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

BROWN, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.

BROWN, H. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.

BROWNE, A. (2007). *Teaching and Learning Communication, Language and Literacy*. London: Chapman Publishing.

BEAUGRANDE, R. A. e DRESSLER, W. (1981) *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.

BOYCE, L. K. (2013). *An Examination of Language Input and Vocabulary Development of Young Latino dual Language Learners Living in Poverty*. Sagepub.co.uk/Journal Permissions.nav./fla.sagepub.com.1-22.

CAMPOS, F. (2003). *Cooperação e Aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: DP&A.

CANALE, M. (1983). *From communicative competence to language pedagogy*. In RICHARDS, J. e SCHMIDT, J. (Eds) *Language and Communication*. London: Longman.

CANALE, M. e SWAIN, M. (1980a). *A Domain Description for Core FSL: Communication Skills*. Ontario: Ministry of Education.

CANALE, M. e SWAIN, M. (1980b). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics 1 (1),1-47.

- CAZDEN, C. B. , JOHN, V. P. e HYMES, D. (1972). *Function of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of Theory and Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CHRISTIE, F. e MARTIN, J. R. (2007). *Language, Knowledge and Pedagogy*. London: Continuum.
- COOPER, J.D, e KIGER, N. (2006). *Literacy: Helping Children Construct Meaning*. Boston e N.Y.: Houghton Mifflin Company.
- CRYSTAL, D. (1987). *Child language, learning and linguistics*. London: Edward Arnold.
- CRYSTAL, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, D. (1999). *World English: Past, Present, Future*. Paper to the ASKO Europa-Stiftung Symposium, 11-13 June 1999. University of Wales, Bangor, UK.
- CRYSTAL, D. (2008). *The Language Revolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DEWEY, J. ([1916]2004). *Democracia Y Educacion*. Madrid: Ediciones Morata.
- EDWARD, J. (1995). *Multilingualism*. London: Penguin Books.
- FREEDMAN, A. (1994). *Do as say: The relationship between Teaching and Learning New Genres*. In: FREEDMAN, A. e MEDWAY, P. (Eds). *Genre and New Rhetoric*. London: Taylor and Francis.
- FREIRE, P. (1989). *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez.
- GARDNER, R. (1980). *On the Validity of Affective Variables in Second Language Acquisition: conceptual and statistical considerations*. *Language learning*, 30 (2). 255-270.
- GARDNER, R. (1985) . *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R. (2006). *The Socio-Educational Model of Second Language Acquisition: a Research Paradigm*. *EUROSLA Yearbook*, 6.
- GARDNER, R. e LAMBERT, W. (1959). *Motivational variables in second language acquisition*. *Canadian Journal of Psychology*, 13.
- GRADDOL, D. (2000). *The Future of English*. Digital Edition: The English Company (UK) Ltd.

- GRICE, P. (1975). *Logic and Conversation*. In: BEAUGRANDE, R.A & DRESSLER, W. (1981) *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- GRIFFEE, D. T. (1995). *Songs in Action*. Hertfordshire: Phoenix.
- GUIMARÃES, E. (2009). *Texto, Discurso e Ensino*. São Paulo: Contexto.
- HAKUTA, K. (1974). *Prefabricated Patterns and The Emergence of Structure in Second Language Acquisition*. *Language Learning* 24:287-97.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975). *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. Baltimore: University Park Press.
- HALLIDAY, M.A.K. ([1980]2004). *Three aspects of children's language development: Learning Language, Learning through Language and Learning about Language*. In: GOODMAN, Y.M.; HAUSSLER, K.K.; and STRICKLAND, D.S. *Oral and Written Language Development*. International Reading Association and National Council of Teachers of English. Pp. 7-19.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. e HASAN. R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- HALLIDAY, M.A.K., MACINTOSH, A. e STREVEENS, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- HOEY, M. (2005). *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. London: Routledge.
- HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of a Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HYMES, D.H. (1967). *Models of the Interaction of Language and Social Setting*. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-38.
- HYMES, D.H. (1972a). *Introduction*. In: CAZDEN, C.B, JOHN, V.P. e HYMES, D. (Eds) *Function of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- HYMES, D.H. (1972b). *On Communicative Competence*. In: PRIDE, J.B. e HOLMES, J. (Eds). *Sociolinguistics*. London: Penguin.



HYMES, D.H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

HYMES, D. H. ([1972]1986). *Models of the Interaction of Language and Social Life*. In: Gumperz, J. and Hymes, D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

JANKS, H. (2010). *Language, Power and Pedagogies*. In: HORNBERGER, N.H. AND MCKAY, S. L. *Sociolinguistics and language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

JOHNS, T. (1991). *Should You Be Persuaded- Two Samples of Data-Driven Learning Materials*. In: JOHNS, T. e Kink, P. (Eds). *Classroom Concordancing*. ELR Journal, 4.

JOHNSON, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow. Essex: Pearson.

KALOUSTIAN, S. M.(1994). *Família brasileira, a base de tudo*. São Paulo: Cortez.

KLEIMAN, A. B. (1995). *Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita*. Campinas: Mercado das Letras.

KNAPP, P. e WATKINS, M. (2010). *Genre, Text, Grammar*. Sydney: University of New Wales Press Ltd.

KOCH, I. e ELIAS, V.M. (2006). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

KOCH, I. e ELIAS, V. M. (2008). *Ler e Escrever. Estratégias de produção textual*. São Paulo: contexto.

KORMOS, J. (2011). *Systems Of Goals, Attitudes, And Self-Related Beliefs in Second-Language-Learning Motivation*. In: *Applied Linguistics*. Vol.32. N.5 Dec. 2. Oxford University Press.

KORMOS, J., KIDDLE, T., e CSIZÉR, K. (2011). *Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation*. *Applied Linguistics*, 33. Oxford: Oxford University Press.

KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S. D. (1984). *Writing: Research, Theory and Application*. Oxford: Pergamon Press.

KRESS, G. R. (1982). *Learning to Write*. London: Routledge.

KRESS, G. R. (1985). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Geelong: Deakin University Press.

KRESS, G. R. (1989). *Texture and Meaning*. In: ANDREWS, R. (eds.) *Narrative and Argument*. Milton Keynes: Open University Press.

KRESS, G. (1993). *Genre as Social Process*. In: COPE, B. e KALANTZIS, M. (Eds). *The Power of Literacy – A Genre Approach of Teaching Literacy*. London: The Falmer Press.

KRESS, G.R. (2003) *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

LASAGABASTER, D. e HUGUET, A. (2006) *Multilingualism in European Bilingual Contexts: Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.

LEECH, G. (1997). *Teaching and Language Corpora: A convergence*. In: WICHMANN, A.; FLIGELSTONE, S., McENERY, A.M. e KNOWLS, G. (Eds). *Teaching and Language Corpora*. London: Longman.

LIGHTBOWN, P. M. e SPADA, N. (2011). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

MACHADO, D.C. e GONZAGA, G. (2007). *O Impacto Dos Fatores Familiares Sobre A Defasagem Idade–Série de Crianças No Brasil* Rev. Bras. Econ. vol.61 no.4 Rio de Janeiro, Oct./Dec. Pp. 449-476.

MAINGUENEAU, D.( 2005). *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez

MARCUSHI, L.A. (2008). *Produção Textual, Análise de Gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

MARCELINO, N.C. (1995). *Lazer e Humanização*. São Paulo: Papirus.

MASETTO, M. (2000.) *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*. In: MORAM, J. M.; MASSETTO, M. T.; MARILDA, A. B. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica..* Campinas: Ed. Papirus.

MASGORET, A.M. e GARDNER, R. (2003). *Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates*. *Language learning* 53. Pp. 123-63.

McKAY, S.L. (2010). *English as an International Language*. In: HORNBERGER, N. H. e McKAY, S.L. *Sociolinguistics and Language Education*. Toronto: Multilingual Matters.

MORTATTI, M.R.L. (2004). *Educação e Letramento*. São Paulo: Ed. UNESP.

NATTINGER, J.R. e DECARRICO, J. (1992). *Lexical Phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

NÓVOA, A. (1995). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote.

OLIVEIRA, M.M. (2012). *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. Petrópolis: Vozes.

- ORLANDI, E. P. (1988). *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez.
- OLSON, G. M. (1973). *Developmental changes in memory and the acquisition of language*. In: MOORE, T. E. (Ed.). *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
- PAINTER, C. (1991). *Learning the Mother Tongue*. Geelong: Deakin University Press.
- PAIVA, V.L.M. (2009). *O Ensino de Língua Estrangeira e a Questão da Autonomia*. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: Conversas com Especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial.
- PETERS, A.M. (1973). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRETO-BAY, A.M.R. (2007). *Acesso social, práticas educativas e mudanças teórico-pedagógicas ligadas ao gênero textual*. In: SCHOLZE, L. e ROSING, T.M. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- PRIDE, J.B. e HOLMES, J. (1972). *Sociolinguistics*. London: Penguin.
- RICHARDS, J. e SCHMIDT, J. (1983). *Language and Communication*. London: Longman.
- RINGBOM, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ROJO, R. (2008) *Gêneros de Discurso/Texto como Objeto de Ensino de Línguas: Um Retorno ao Trivium?*. In: SIGNORINI, I. *Rediscutir Texto, Gênero e Discurso*. São Paulo: Parábola.
- ROJO, R. (2009). *Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social*. São Paulo: Parábola.
- ROJO, R. e MOURA, E. (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola.
- ROJO, R. (2013). *Gêneros discursivos do Círculo do Bakhtin e multiletramentos*. In: ROJO, R. (Org.) (2013). *Escol@Conectada, os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola.
- RUTHERFORD, D. (2005). *Children's Relationships*. In: TAYLOR, J. e WOODS, H. *Early Childhood Studies: an Holistic Introduction*. London: Hodder Arnold.
- SCHOLZE, L. (2007). *Pela não-pedagogização da leitura e da escrita*. In: SCHOLZE, L. e ROSING, T.M. *Teorias e Práticas de Letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

- SACCONI, L. A. (2009) Mini Sacconi- Dicionário de Língua Portuguesa. São Paulo: Ed. Nova Geração.
- SINCLAIR, J. M. (ed.) 2004. *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- SOLÉ, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto alegre: Artmed.
- SOARES, M. B. (1998). *Letramento: um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica.
- STREET, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STREET, B. V. (1993). *The New Literacy Studies*. Journal of Research in Reading. 16 (2).
- STREET, B. V. e LEUNG, C. (2010). *Sociolinguistics, Language Teaching an New Literacy*. In: HORNBERGER, N. H. e MCKAY, S.L. *Sociolinguistics and Language Education*. Toronto: Multilingual Matters.
- TORRES, P. L. (2004) *Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação*. Tubarão: Ed. Unisul.
- THIOLLENT, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- VAN DIJK, T. A. (1997). *Discourse as Social Interaction*. London: Sage Publications.
- VIGOTSKY, L. ([1934]1996). *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press.
- VIGOTSKY, L. ([1991]2007). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- VROMAN, R.B. (2003). *What Is the Logical Problem of Foreign Language Learning*. In: GASS, S. M. e SCHACHTER, J. *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENDEN, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York: Prentice Hall.
- WIDDOWSON, H. G. (1993). *The Ownership of English*. IATEFL, Annual Conference Report, Plenaries, IATEFL.
- WIDDOWSON, H.G. (1978/1991). *O Ensino de Línguas para Comunicação*. Campinas: Pontes.
- WILLIAMS, G. (2005). *Semantic Variation*. In: WEBSTER, J., MATTHIESSEN, C., e HASAN, R. *Continuing Discourse on Language*. London: Equinox.

ZAMMIT, K.P. (2011). *Connecting Multiliteracies and Engagement of Students from Low Socio-economic Backgrounds: Using Bernstein's Pedagogic Discourse as a Bridge*. Language and Education. Vol. 25 N.3. pp. 203-220 London: Routledge.



# **ANEXOS**





## **ANEXO I**

(Transcrição da matéria apresentada no Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão levada ao ar no dia 20 de maio de 2011)



**Transcrição da Matéria Apresentada no Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão Levada ao Ar no Dia 20 de Maio de 2011**

Willian Bonner: *A blitz do JN no ar hoje está em Belém – PA com André. Luiz Azevedo. Boa noite José Luiz.*

André Luiz: *Boa noite: a blitz do JN no ar de hoje vai falar de um problema que muitos estudantes já conhecem, a insegurança nas escolas e a falta de aula por causa de greve dos professores. Qual o resultado de tudo isso? O resultado do IDEB diz, uma consequência triste. Mas vamos ver qual a reportagem que eu fiz com o apoio da nossa afiliada em Belém do Pará, a TV Liberal.*

André Luiz: *Saímos ontem à noite de Goiânia em direção ao norte, foram mais de 1724 quilômetros, duas horas e dezoito minutos até Belém – PA. No nosso roteiro aqui estão duas escolas, a primeira, com a nota 1,4 e a outra com 6,8 no IDEB, uma delas está em greve. Com o sol nascendo vamos em direção à periferia, as crianças seguem a rotina diária, entramos para um bairro com problemas de violência, a polícia faz rondas. Nós estamos chegando à Escola Cidade de Emaús junto com algumas crianças ainda no comecinho do dia. Esta escola recebeu a nota no IDEB 1,4, é uma escola que a gente percebe pelo policiamento que tem problemas de segurança, qual é a influência da insegurança nos resultados da escola?*

Gustavo Ioschpe: *Aparentemente nessa zona os problemas de segurança são tão sérios que faz com que alguns professores queiram evitar de dar aulas nesse local, os pais de virem às reuniões com suas crianças, então quando a violência chega a esse nível pode sim ser um impeditivo muito importante na qualidade da aprendizagem.*

André Luiz: *(para o agente de portaria) bom dia amigo, como vai, tudo bem, podemos entrar para falar com o diretor? ( o agente indica o local apontando o dedo indicador).*

André Luiz: *encontramos a diretora, hoje, ela encontra um problema diferente: pergunta: as aulas começam que horas?*

Diretora: *sete e meia.*

André Luiz: *São vinte para as oito e até agora não chegaram.*

Diretora: *até agora não chegaram, eu acredito que eles não vão vir.*

André Luiz: *os alunos não sabiam da paralização, e vieram muitas mães também.*

Mãe: *elas falaram que ia ter aula hoje, mas não ia ter certeza.*

André Luiz: *as crianças ficam sem ter o que fazer, a escola era de uma ONG e passou para a administração do Estado. O ambiente recria a estrutura de uma aldeia de índios, mesmo sem aulas o especialista Gustavo Ioschpe busca informações para saber por que a escola recebeu uma nota tão baixa no IDEB.*

Diretora: *as crianças do ensino fundamental menor praticamente trocam de professor a cada três meses.*

Gustavo Ioschpe: *pois é André, a gente chegou aqui preocupados [sic] com a violência contra a escola e acabou descobrindo que talvez a maior violência seja da escola contra seu próprio aluno, o aluno aqui é um pouco abandonado, tem greve aqui todos os anos, tem tanta greve aqui que o aluno chega para a professora e diz: oh professora, “vai grevar de novo”, greve aqui já virou verbo. O diretor da escola, é o terceiro diretor em menos de dois anos, então é uma situação se tanto abandono, de tanta falta de aula, de tanta confusão que é realmente difícil os alunos aprenderem dessa maneira.*

André Luiz: *os professores das redes municipal e estadual da educação de Belém pararam hoje, muitos, estão aqui nessa assembleia que discutiu um aumento salarial para a categoria, nós tentamos conversar com algum professor da escola que visitamos há pouco, [...]. Sem sucesso partimos em direção à escola com a melhor avaliação da cidade.*

## **ANEXO II**

(Trabalhos Realizados pelos Alunos ao Final do Projeto de Extensão)



## Produção dos Alunos (final do projeto de extensão)







**Produção dos Alunos (final do projeto de extensão)**





## Produção dos Alunos (final do projeto de extensão)





## Produção dos Alunos (final do projeto de extensão)







## Produção dos Alunos (final do projeto de extensão)







**ANEXO III**  
(Espaço Físico “Escola Cidade de Emaus”)



## **Espaço Físico “Escola Cidade de Emaus”**

(Fotografias feitas em janeiro de 2014)

**Espaço externo (lateral das salas de aulas)**



### **Espaço Externo das Salas de Aulas**





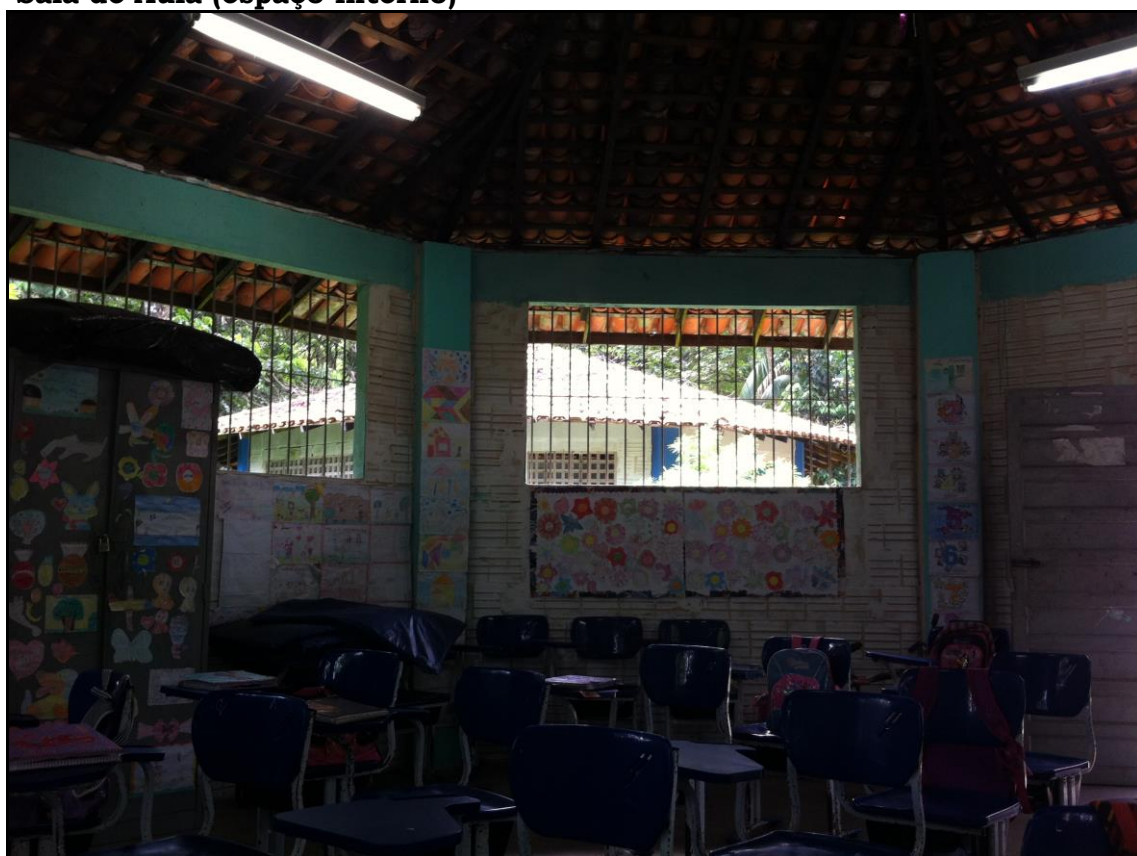
**Pátio da Escola**







**Sala de Aula (espaço interno)**





**Sala de Aula (espaço interno)**





**Sala de aula (espaço interno)**







**Sala de Aula (Telhado Inspirado na Arquitetura Indígena)**







### **Espaço Exterior das Salas de Aulas**





## **ANEXO IV**

(Produções de Textos Realizadas pelos Alunos da Turma 1 na Oficina de  
Produção Textual e Leitura)



**Produções de Textos Realizadas pelos Alunos da Turma 1  
na Oficina de Produção Textual e Leitura**



Escola Cidade de Emas

①

Director: João Faustino

Prof: Domingos Jorge

aluno: Caio Vinício

Data: 14/07/2011

minha auto biografia

eu tava em casa tomando o meu banho  
e ai tomei o meu café e Escutei o  
Meu dente e sim Pra escola ai  
quando deu o horario de ir embora  
e ai cheguei em Trequei de roupa  
Foi Pra rua Branca e estadia  
Pipa depois de Eu fui Brincas  
De Futebol Ficamos Jogando Bolo  
ate tarde ai eu fui Pra casa  
Tomei Banho e Fui mecher no  
computador eu vi alguns videos e  
mecher no meu Facebook e depois  
eu fui Dormir e deu o Horário  
De ir Pra escola i eu cheguei  
e Todo Mundo Feg a saia  
Pra o um dia de Paz e de Saude

E.E.E. CINE DE EMANUS

21

DIRETOR: JOÃO PAULINO

~~PROFESSOR~~: PROFESSOR: DOMINGO JORGE

AUTO: CARLOS ANTONIO

DATA: 24/04/2024

### AUTOBIOGRAFIA

1º EU QUERO SER MELHOR JOGADOR DO  
JOGOS INTERNO ~~POIS~~ PORQUE EU  
ACHO QUE SO UM DOS MELHORES  
JOGADOR EU QUERO QUE MINHA SALA  
GANHA OU HOUVE PORQUE MEU E  
MELHOR NOS JOGOS INTERNO SIM OS  
MEU TIMES GANHA O PROFESSOR VAI  
FICAR MUITO FELIZ OBUSOR EU GOSTO  
DE JOGO E VOCE CARLOS GOSTA  
MUITO DE FICAR NA NA CALÇAÇÃO EM  
SÓ PENSO EM JOGA BOLA A MANHA  
E JOGOS <sup>INTERNO</sup> NA VAI NA ESCOLA EU VOU  
MOSTRA QUE EU SEI. PIM

~~CARLOS~~ CARLOS ANTONIO ARAUJO ~~SOUZA~~ SOUZA



3

Aluno:

Ante

escola cida de de enaiz

diretor: João Eantivo

PROFESSOR: Donizeti Jorge

ALUNA: Tatiele Ferreira dos SANTOS

DATA 14/01/2014 Turma F6E 902

minha autobiografia

eu sou A tatiele eu sou conta um pouco  
da minha vida eu sou uma Bon  
Ela eu Ajudo A minha mãe e CASA  
A fazer as coisas como ajuda A CASA  
Cuida dos meus irmãos lava A roupa e  
lava A louça faz comida cuida do casa  
e de Noite eu fopa arrumar e  
Cama dos meus irmãos Quando  
ele vão dormir eu e minha irmão  
Nós vamos o casto e Eu  
Há de Eua e de Pais eu vou  
brincar com os meus amigos e Quando  
eu para de brincar eu vou  
tomar o meu banho e vou a  
casto novela e folia para e de Pais  
eu tanto escola e me de dente e vou  
ora Pelo minha família de de Pais  
eu dormir e so e minha vida

FIM

ASS: TATIELE

5

E.E.C.F.C cidade de emaur  
Diretor: flaurtino  
prof: Domingos Jorge  
Aluno(a) Ivelson Junior Da S câmara

### autobiografia

meu nome é Junior eu nasci em  
São Bras hoje eu go to mas grande  
e esperto eu to fala umas coisas  
que eu gosto de pagar eu gosto de  
jogar futebol e eu gosto de ensinar  
sipa de jogar video game....  
mas o que eu mas gosto é de?  
futebol os vezes eu to all estadio  
de mangueiras com os meus amigos  
ver meu time de coração jogar o  
sacramento.

eu também gosto de ver filmes no meu  
DVD.

eu acho legal ver o netma jogar ele  
joga muito mas legal e os dribles  
dele é muito bacana eu me inspiro.  
neli pra eu jogar igual ele e ser  
um time jogado de futebol.

eu passo a maior part de meu  
tempo jogando...  
fim.

E.E.E. ESCOLA CIDADE DE EMMAS

DIRETOR =

PROFESSOR = DOMINGOS

ALUNO = MATEUS

DATA = 24/07/2023

### MINHA VIDA

EU SOU O MATEUS RAMOS NACI EM 2000 EM OUTUBRO. EU VIM DE UMA FAMÍLIA DE UMA IRMÃ E UM PAI E MÃE NOS ~~SOMOS~~ <sup>SOMOS</sup> UMA FAMÍLIA MUITO UMIUÍ. ANTES NOS MORÁVAMOS EM UMA CASA DE MADEIRA. EU E MINHA IRMÃ DOMIA NOS DOIS EM UMA CAMA DE SÓTEIRO. O MEU PAI TRABALHAVA DE NOITE E SÓ CHEGAVA UMAS MEIA NOITE. A MINHA MÃE TRABALHAVA DE MANHÃ E SÓ CHEGAVA UMAS MEIO DIA E AS VEZES COMO A MINHA MÃE NÃO GANHAVA MUITO A GENTE GANHO UM CHEQUE DE MORADIA. A NOSSA CASA AGORA É DE QUEBRARIA E A NOSSA VIDA AGORA MUDOU AGENTE COMO DE MELHOR. O MEU PAI GANHA BEM TODO DIA TEM COMIDA NA MESA MAS A MINHA MÃE SE SEPAROU. A MINHA MÃE TRABALHA NO CODEIRO DE FARIAS E QUASE TODO SABADO ELA VEM VISITA EU E MINHA IRMÃ. AS VEZES ELA MANDA UM DINHEIRO PRA MIM E MINHA IRMÃ PRA NOS COMPRAR ALGUMAS COISAS PRA GENTE. A MINHA IRMÃ COMPRARA PRA ELA E AGENTE DA BEM E FALIZ.

FIM

Escola: B de .C. F. M. Cidade de Emaus &  
siretali, piaçã Faustino

Professor:

Aluna: gabrieli codosa dos Santos

Data: 14/01/2014

eu vou falar sobre a minha  
V, do

meu nome é gabrieli  
quando eu era pequena eu  
morava com minha mãe

com peter 9 anos que possui  
a moradia com minha avó  
Eu sei muito que minha  
mãe foi morar longe de mim  
minha avó convenceu a minha  
para a Escola por que minha  
mãe não podia trabalhar  
para a Escola por que meu avô  
trabalha e a avó trabalhou  
e Escola cidade de Emaus

Roninho:

Data: 14/01/2014

Aluna: gabrieli codosa dos Santos



escola cidade de Emmaez  
diretor: joão paustero  
professor: domíngos Jorge  
aluna: Jamina 13 anos  
data: 14/01/2019

Jamina  
↓  
♡

eu amo  
eu gosto de ver novela.  
eu gosto de estudar.  
eu amo minha família.  
eu gosto de passar  
eu de brincar com a minha  
colega.  
eu gosto de música.  
eu adoro o professor domíngos Jorge  
eu nasci no hospital.  
eu adoro a minha amiga  
loise Renata gabriela yelane  
tâmara tália e isamara.  
eu amo o meu professor.  
eu amo o meu amigo.  
eu gosto de ajudar as pessoas.  
eu adoro a minha amiga.  
eu amo o meu amigo.  
eu adoro o meu amigo.  
eu amo a minha vida.  
assinado Jamina.

♡ F I N ♡

14/01/2014

Escola Eascale Cidade de Emaus

9

Dirito Faustina

Professora Damiana

Aluno MARCOS DIKKISAN P. Alcantara

Data 14/01/2014

### autobiografia

Fui criado em garras e minha primeira casa  
Foi muito amoroso e muito em Fui Pela sua toda a vida  
Fui criado na casa da minha mãe e da minha avó  
Fui criado com a minha mãe e minha avó  
Fui criado em Foz de Iguaçu e Fui criado na casa da  
meu pai e da minha mãe e da minha avó e da minha avó  
Fui criado em Foz de Iguaçu e Fui criado na casa da  
meu pai e da minha mãe e da minha avó e da minha avó  
Fui criado em Foz de Iguaçu e Fui criado na casa da  
meu pai e da minha mãe e da minha avó e da minha avó  
Fui criado em Foz de Iguaçu e Fui criado na casa da  
meu pai e da minha mãe e da minha avó e da minha avó

Escola Cidade de Anápolis

12

Diretor: João Faustino.

Professor: Domingos Jorge.

Aluna: Renata de Souza.

Data: 14/01/2014

Idade: 11 Meses

Minha Autobiografia.

Renata Souza.

Eu Renata nasci no dia 05/06/2002 de agosto quando tive meu aniversário de 8 anos eu fiquei muito feliz e gostei ainda mais porque eu fiquei perto das minhas irmãs elas começaram com mim a brincar com as minhas amigas quando chegou o dia do meu aniversário de 9 anos foi muito legal porque eu fiquei perto da minha família nos redintimor muito eu fiquei feliz com isto porque eu estava perto da minha família elas me ajudaram com as coisas que eu não sabia elas não me deixaram de me ajudar tem casa depois que elas foram embora de lá de casa eu já tinha aprendido tudo em casa mesmo tudo porque a minha mãe me ensinou essas coisas para eu aprender e hoje eu agradeço muito a Deus porque ele me ajudou.

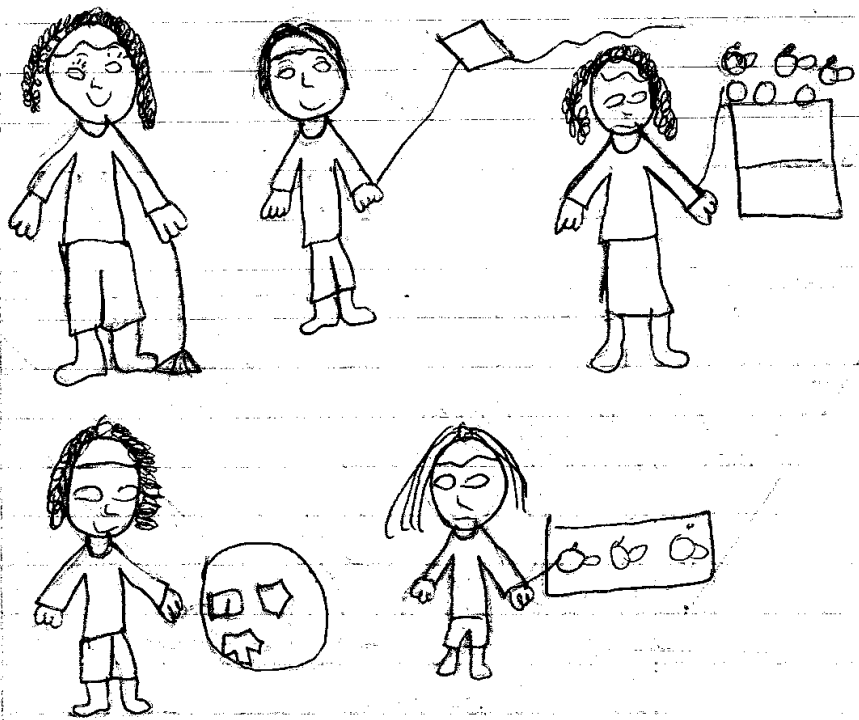


4

Condition	Control (%)	MCI (%)	AD (%)
A	100	95	85
B	100	90	80
C	100	85	75
D	95	85	75

to re

Figure 1 is a line graph illustrating the percentage of the total sample for various age groups over time. The x-axis represents years from 1980 to 2000, and the y-axis represents the percentage of the total sample, ranging from 0 to 100. The age groups are: 0-14, 15-24, 25-34, 35-44, 45-54, 55-64, 65-74, and 75+. The graph shows a general trend of decreasing percentages for younger age groups and increasing percentages for older age groups over time.



12)

C.E.C. Escola Cidade de Enaés  
Diretor: Jairo Faustino  
Professor: Célia geri de Oliveira  
Aluna: Larisse Monteiro de Siqueira  
Data: 14/01/14.

Eu vou falar sobre minha História  
Eu mais minha mãe  
gosta de mim e eu não sei porque  
masi mãe peso muda o pensamento  
de ele meu pai Luca merezito empitar  
quando eu ~~era~~ do médico se não  
foi reserbi meu amor meu caminho  
masi mãe vou nha pinero e parava  
lininenha. facos de se olho  
O meu pai minha mãe meu  
a toda umite me cerlhou no  
coto me enedosei

Nome: Larisse Monteiro de ~~Siqueira~~  
Siqueira

Belem Para:

Data 14/01/14

E.E.E. CIDADE DE EMAUS

B

DIRETOR: \_\_\_\_\_ PROFESSORA: CLIA

ALUNO: \_\_\_\_\_ DATA: 20/03/2004

EU NASCI EM 2003 QUANDO A MINHA MÃE  
TERVE O FARTO FOI QUANDO ELA MITERVE EU  
NASCIE E DEPOIS O MEDICO MIPEBOU NU COLO  
E DEU PRA MINHA MÃE E A MINHA  
MÃE ME SEBUROU NO COLO E O MEU PAI  
MIABRAÇOU MUITO EU FOI O ÚTIMO  
NASCE E AI O MEU PAI FICOU MUITO FELIZ  
QUANDO EU NASCI E AI MEU PAI LOVOU  
A MINHA MÃE PARA CASA NOSA CASA  
ERA DIPA E TAMBÉM MUITA PEQUENA E AI  
FOI PASANDO MESES POR MESES E AI EU  
FOI CRECENDO E DEPOIS EU ESTUDEI PASEN  
DE SERI E A MINHA MÃE MITIROU DA  
ESCOLA POR QUE JÁ NÃO DAVA POR QUE  
EU CRESIN FOI A PRIMEIRA VEZ QUE EU  
REPETIN FOI NO VAUDOMEIRO QUE EU  
REPITIN E A MINHA MÃE MITIROL  
DILAR E MIOTOU PARACAR~~RA~~ QUE É  
A CIDADE DE EMAUS EU ERA DA TERCEIRA  
SÉRIE FOI QUANDO O PROFESSOR DOMI  
NGO JERGE APARECEU NA SALA B<sup>2</sup>  
MAS ELE NÃO FICOU NA MINHA SALA  
ELE VEIO PRA SALA 1<sup>2</sup> QUE ERA SÓ BAGOSEIRO  
MAS ELE DEU UM JEITO E TODA MODA DA  
SALA

FIM

## **ANEXO V**

(Produção Textual dos Alunos na Oficina de Língua Inglesa Turma 2)



## Produções Textuais dos Alunos na Oficina de Língua Inglesa

Turma 2 (grupo 1)

### Texto 1



## Texto 2





Texto 3



Texto 4

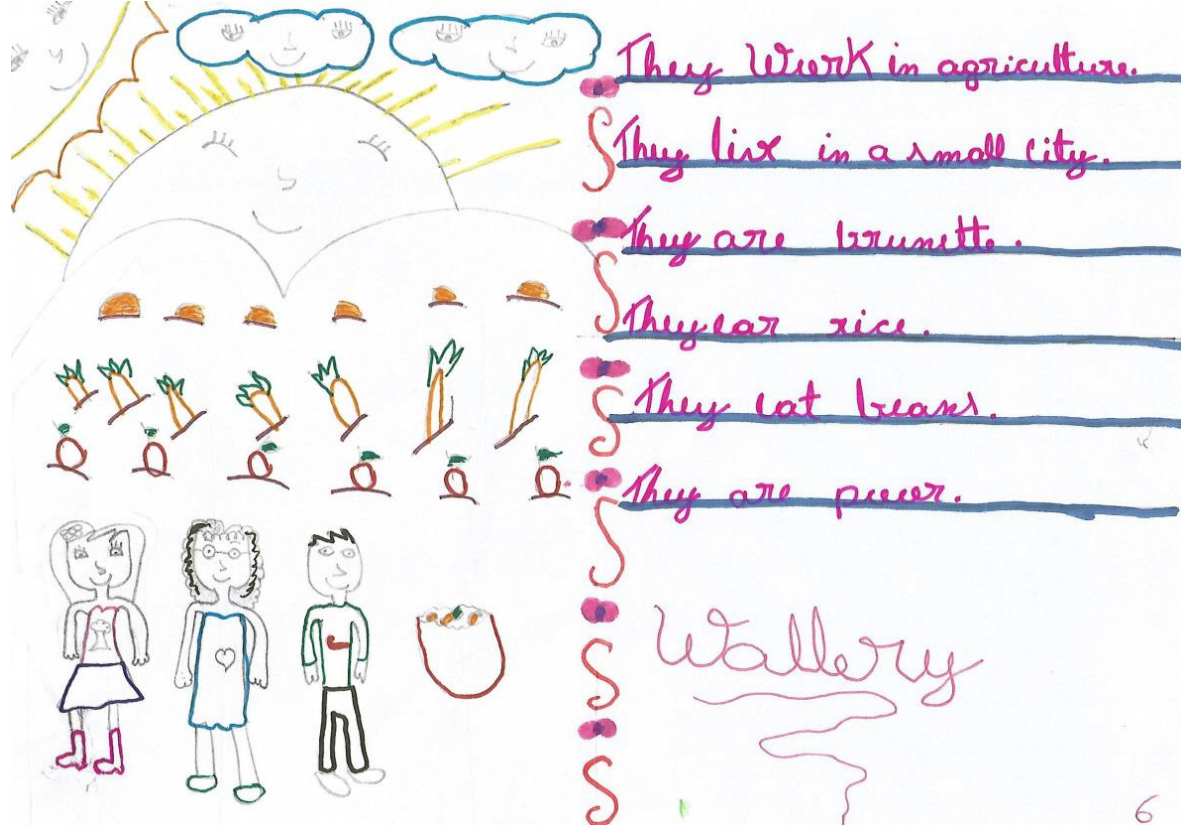


Texto 5

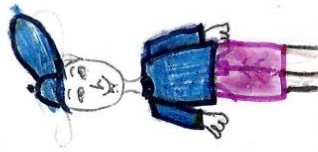
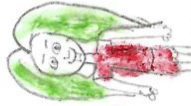
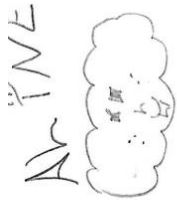


They live in a  
small city.  
They eat rice.  
They are poor.  
They eat beans  
They are brunette  
They are a small family

Texto 6



# Texto 7



They live in Africa

They work in agriculture

They are poor

They live in a small city

They eat rice



**Texto 8**

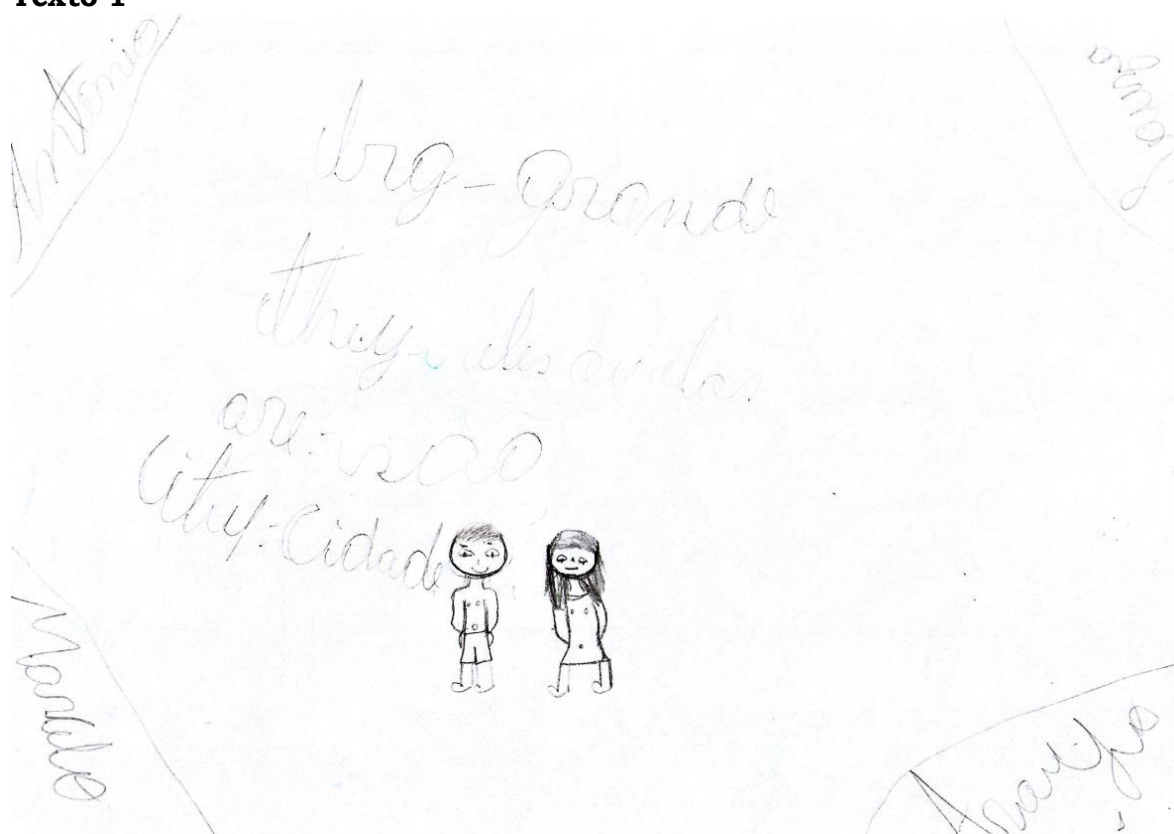


### Texto 9



**Turma 2 (Grupo 2)**

**Texto 1**





## Texto 2



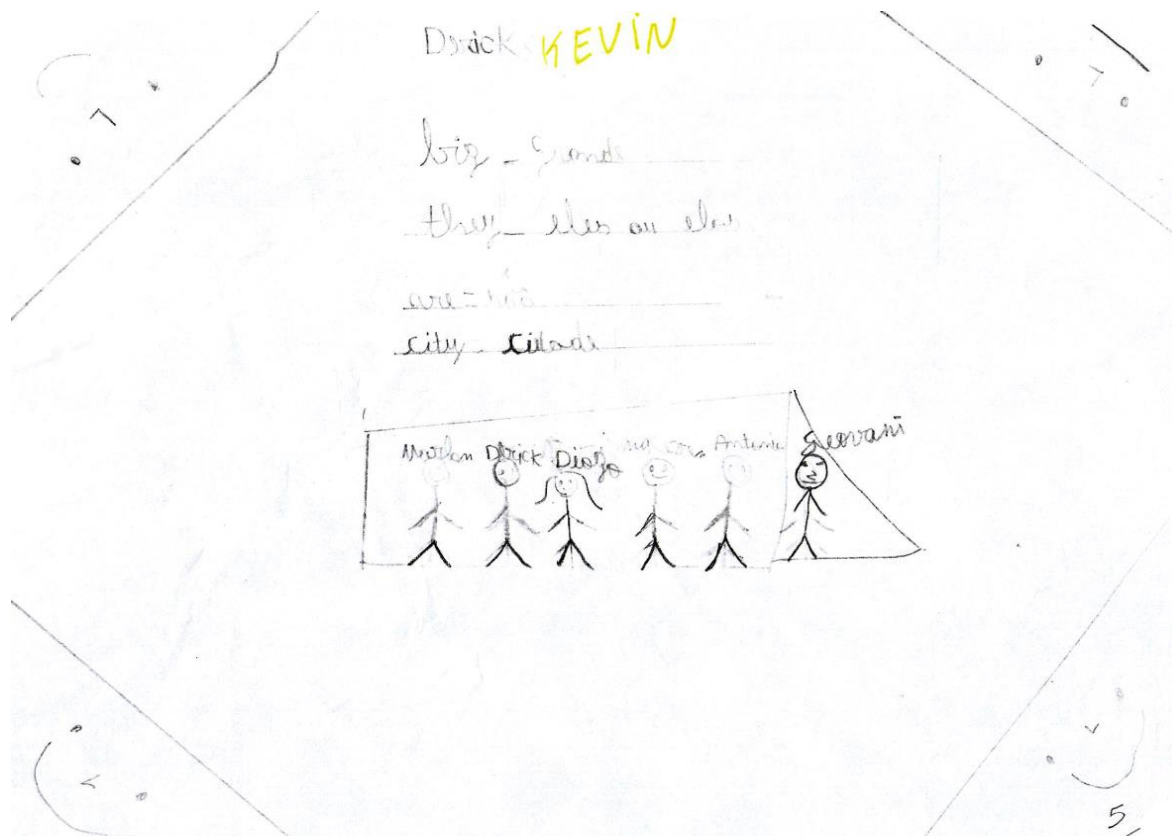
Texto 3



Texto 4



**Texto 5**



## Texto 6

u

2000

11



6. -



Texto 7



They live in a small city.

2.

## **ANEXO VI**

(Árvores Genealógicas Desenhadas pelos Alunos da Turma 2)



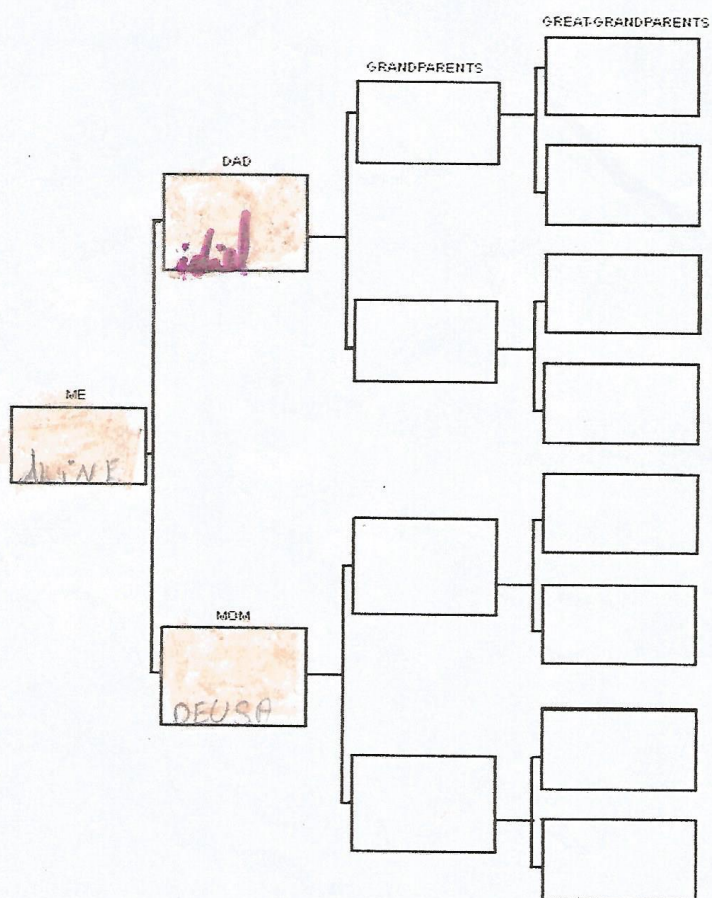


## **Árvores Genealógicas Desenhadas pelos Alunos da Turma 2**



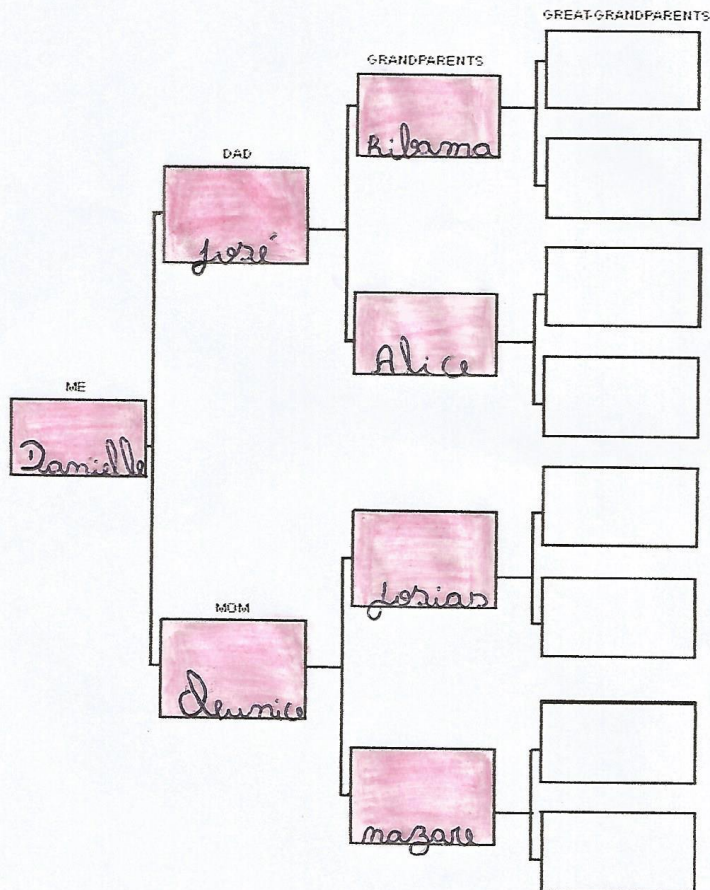
# My Family Tree

Name ALINE



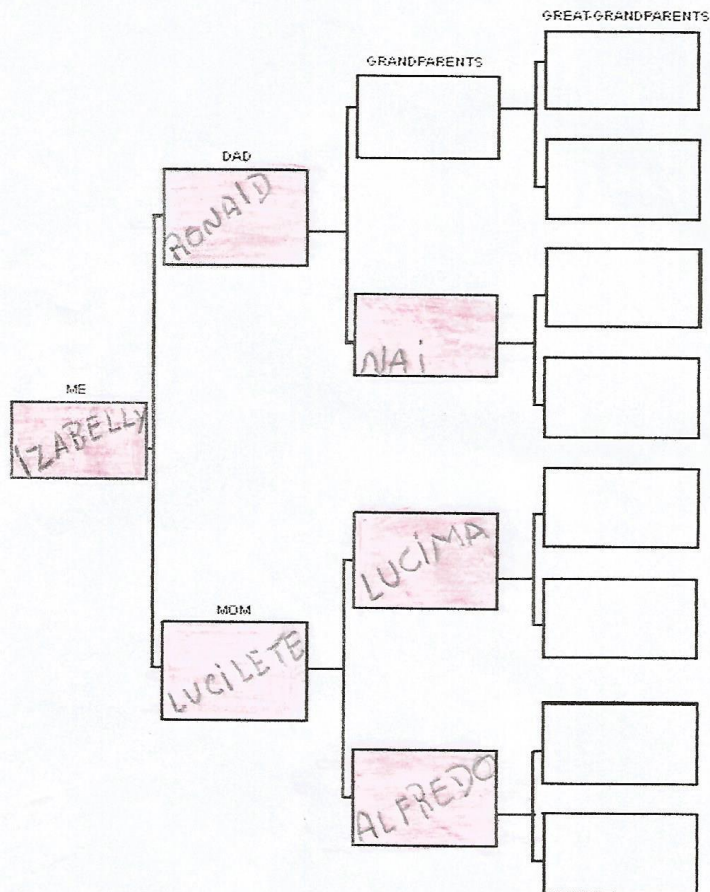
# My Family Tree

Name Danielle



# My Family Tree

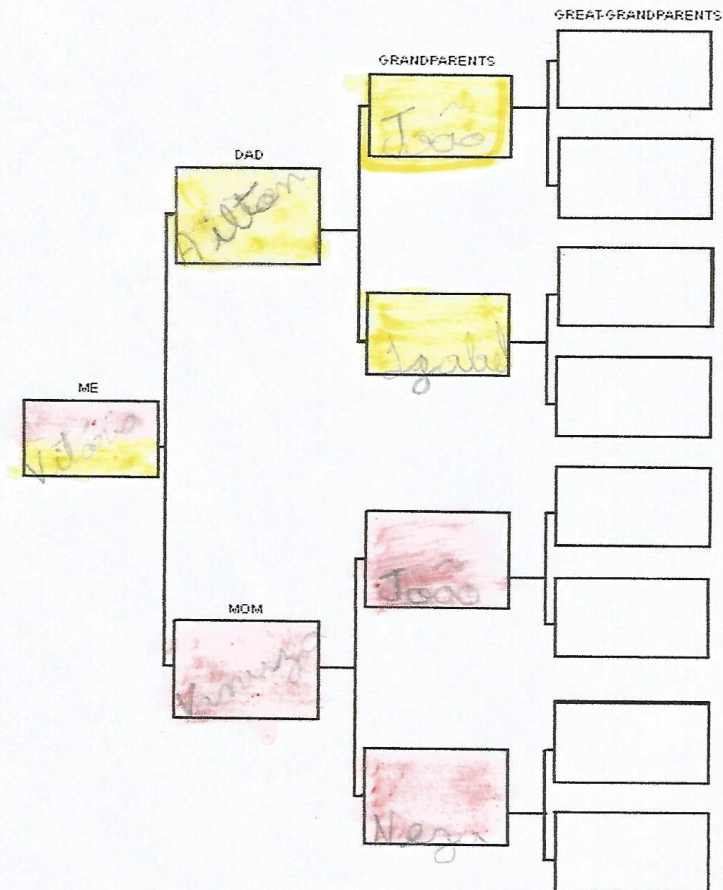
Name Isabella





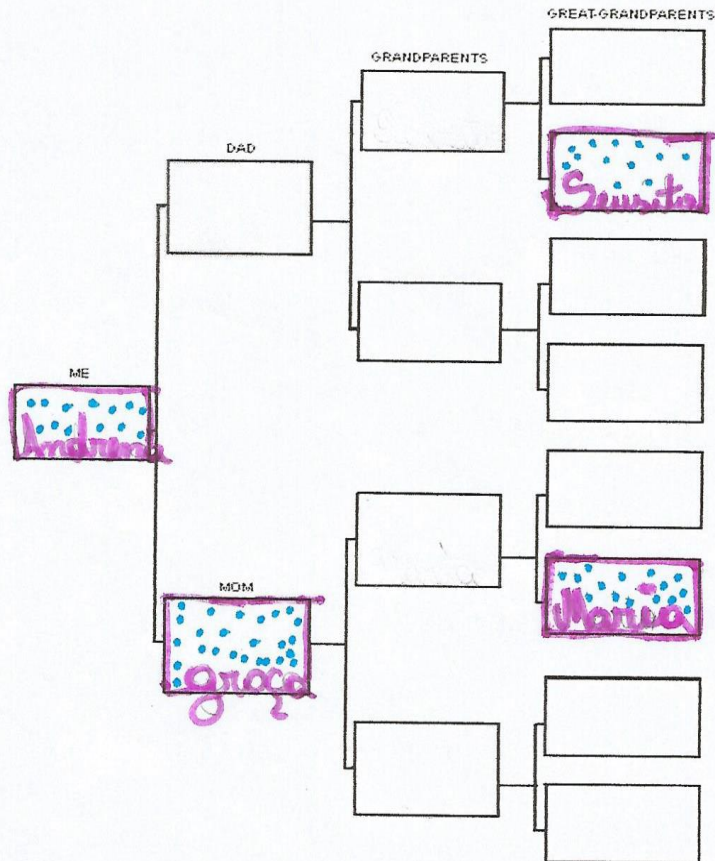
# My Family Tree

Name Vitoria Hannelore B. Pena



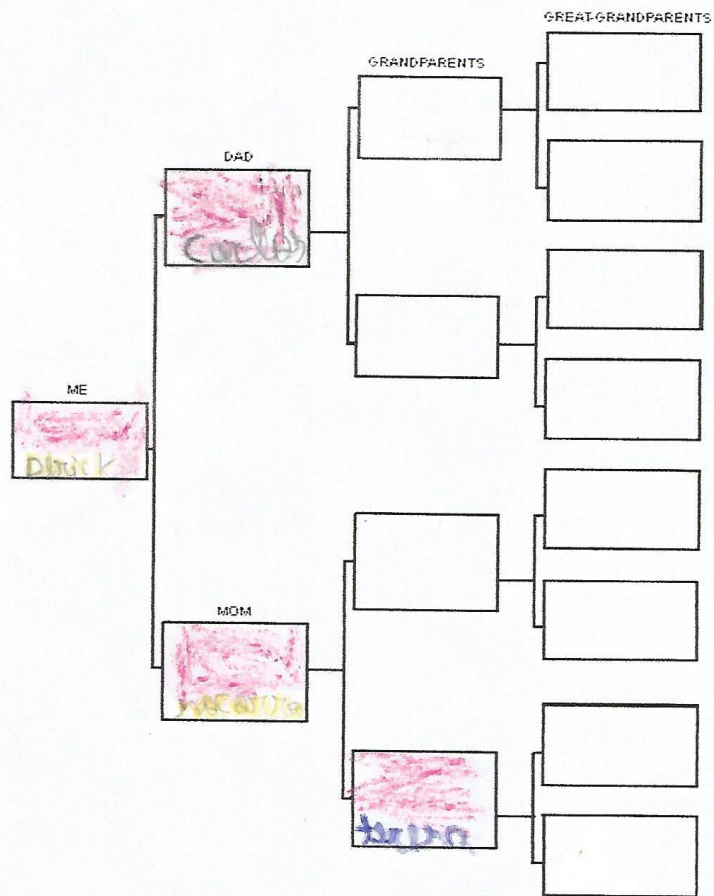
# My Family Tree

Name Andrena Freitas



# My Family Tree

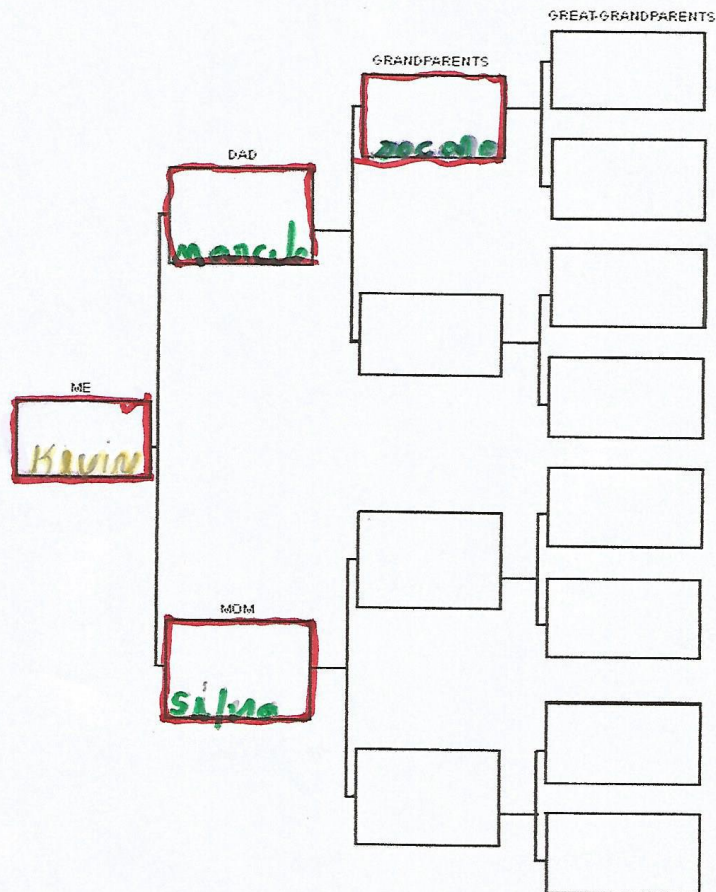
Name \_\_\_\_\_





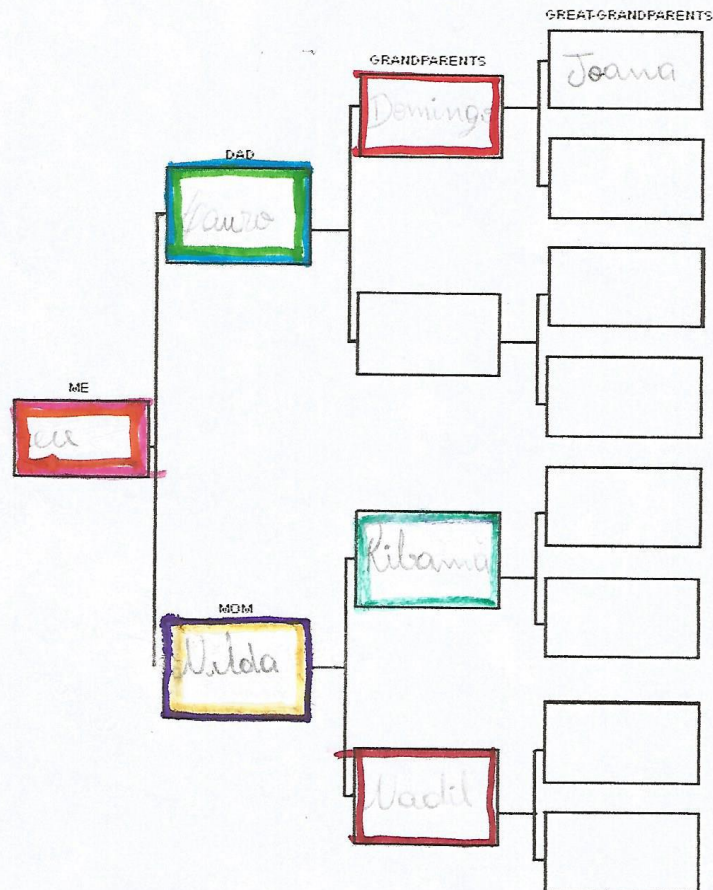
# My Family Tree

Name Kevin Braune



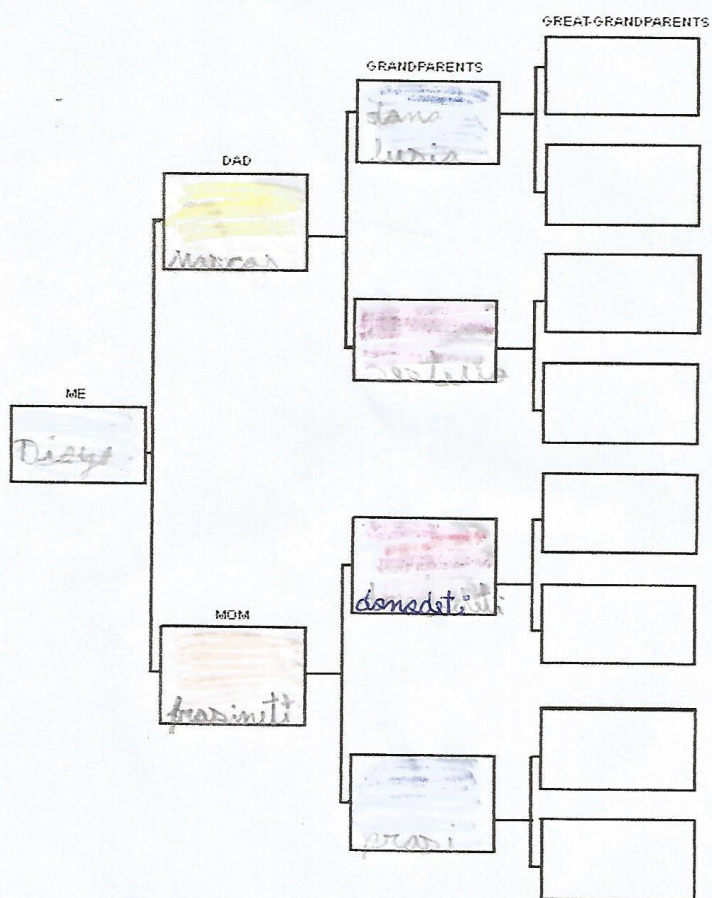
# My Family Tree

Name Paísa Raimme Morais Nunes



# My Family Tree

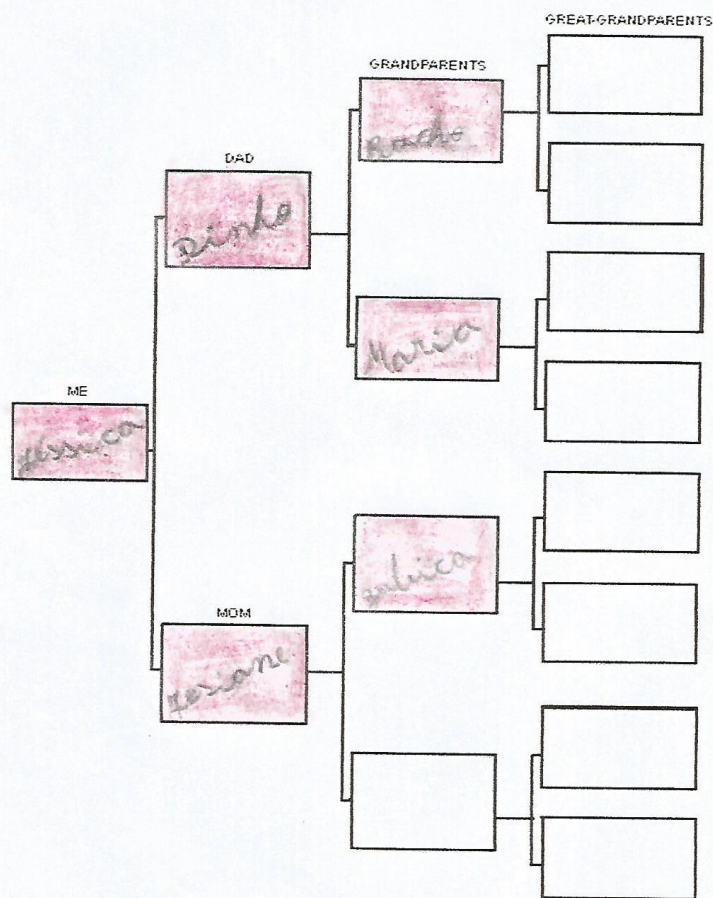
Name Diogo mata de Almeida





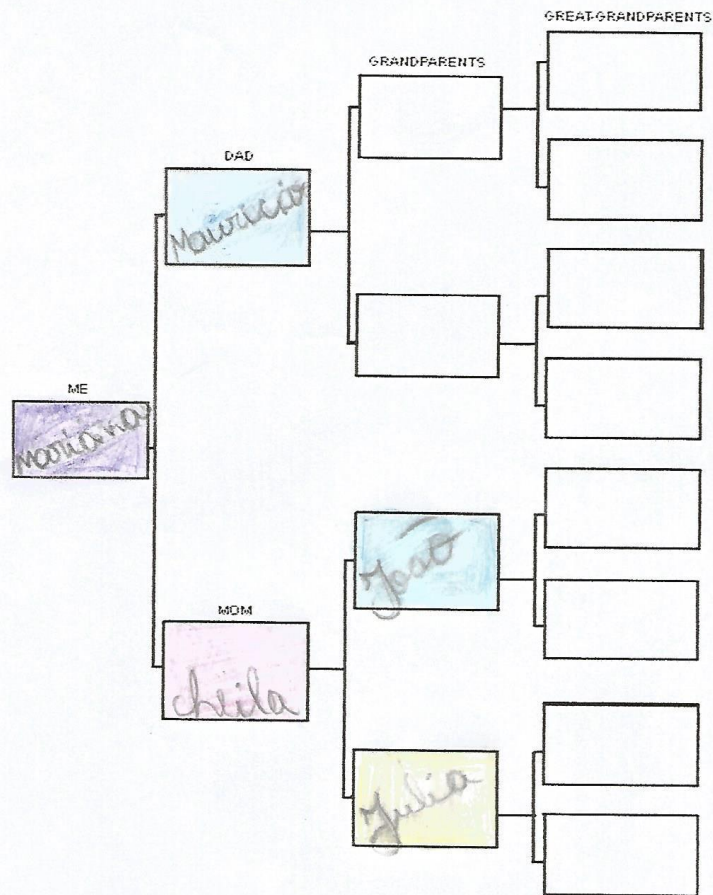
# My Family Tree

Name Jessica Maria



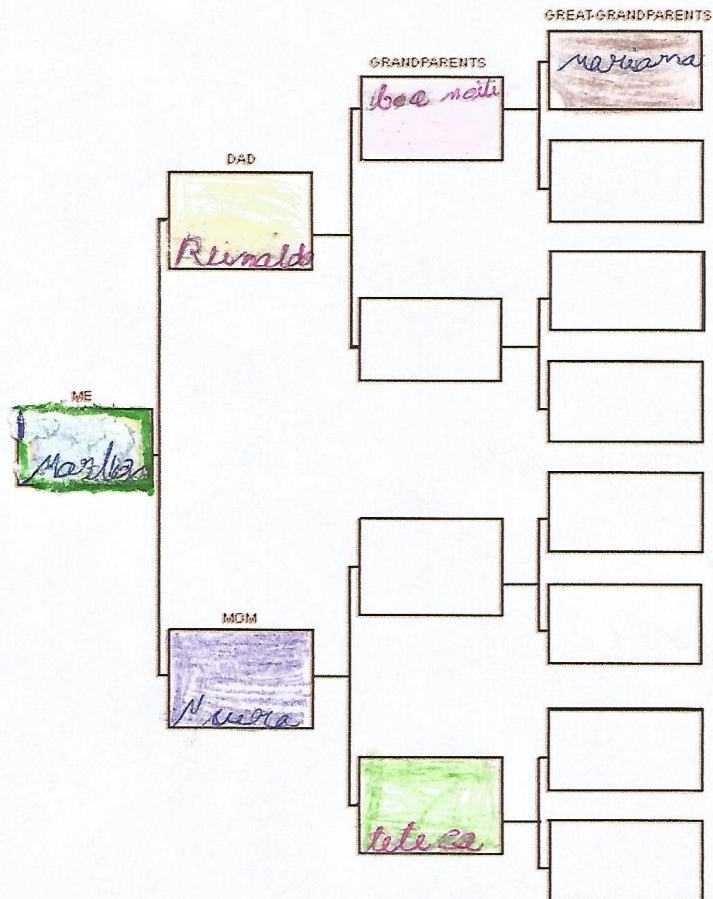
# My Family Tree

Name Mariona



# My Family Tree

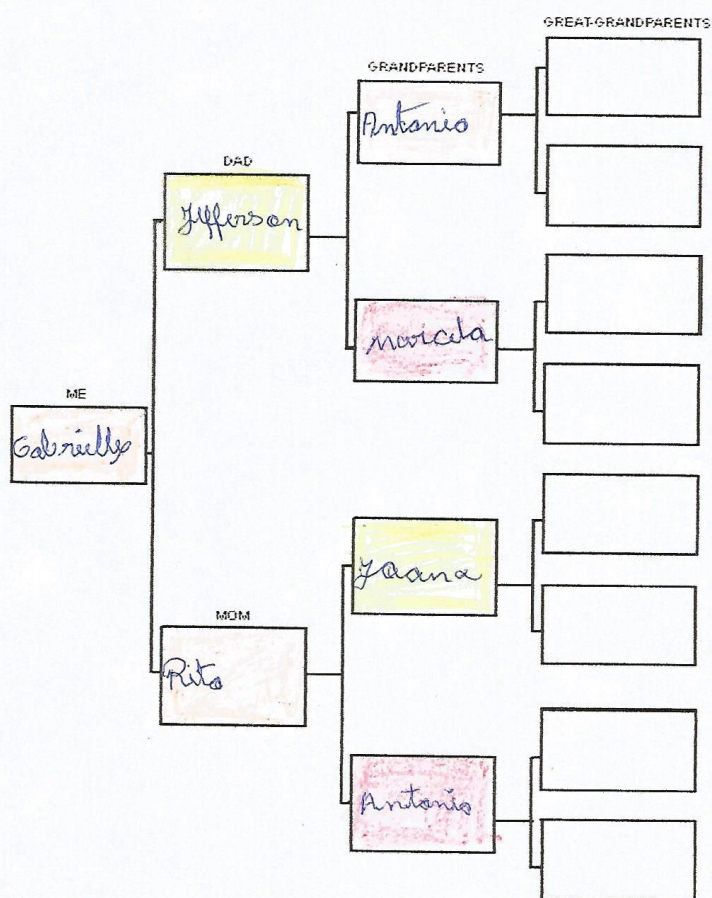
Name Josie Morlan





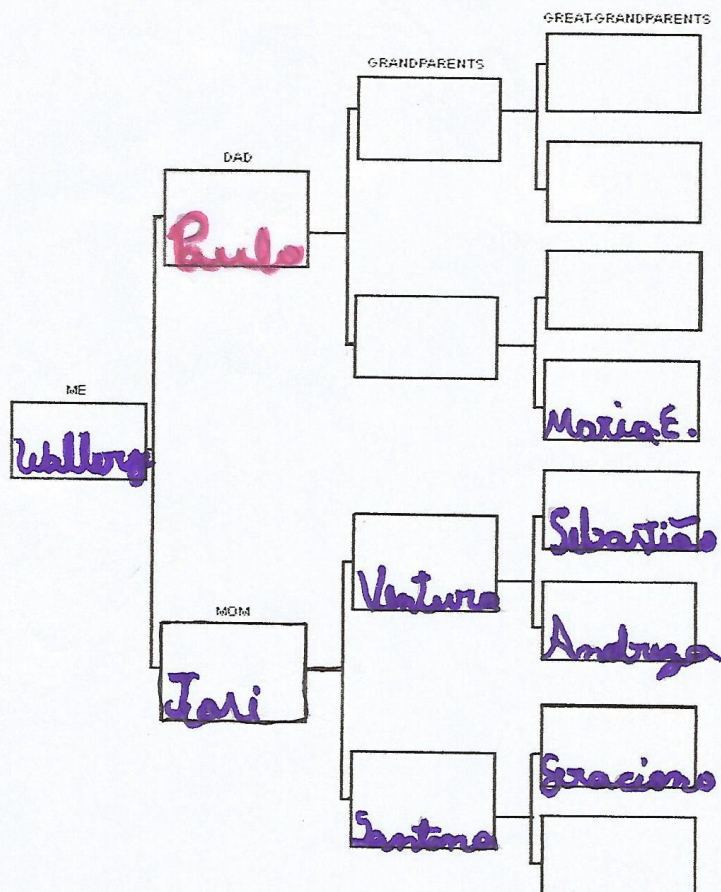
# My Family Tree

Name Gabrielly Renata F. Lobato



# My Family Tree

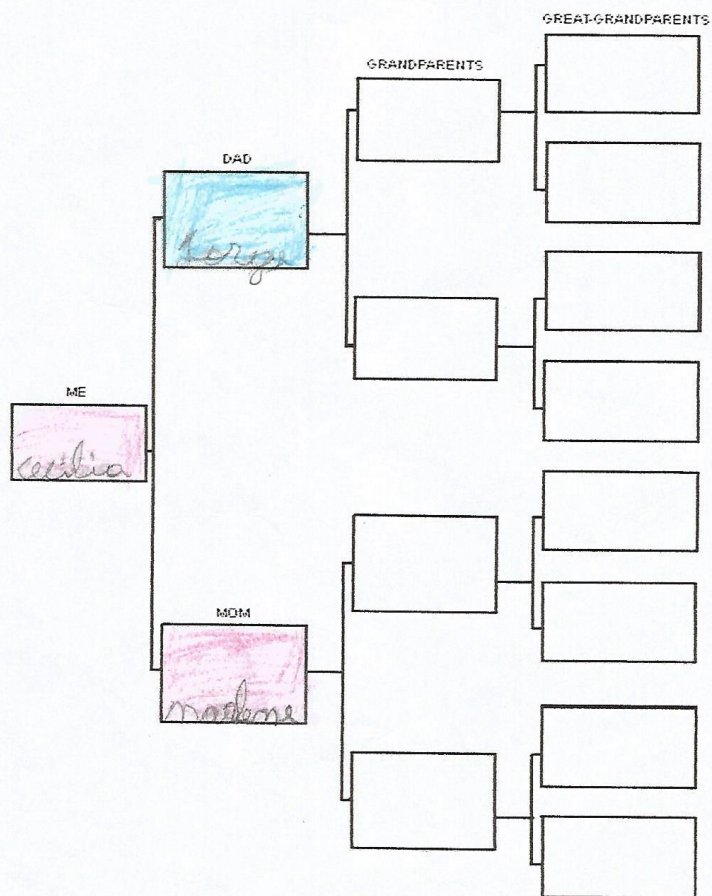
Name Valley Caroline





# My Family Tree

Name Cecilia dos Santos Cruz





## **ANEXO VII**

(Guião das entrevistas realizadas com os alunos da turma 1 e da turma 2)



## Entrevista realizada com os alunos da turma 1 e da turma 2

Questionário (modelo)

1. Sexo    (    ) masculino    (    ) feminino
2. Idade    \_\_\_\_\_anos
3. Com quem vive?  
(    ) pai    (    ) mãe    (    ) avó    (    ) outros \_\_\_\_\_
4. Qual é o grau de escolarização dos seus pais ou responsáveis?  
\_\_\_\_\_
5. Quantos irmãos você tem? \_\_\_\_\_
6. Quem trabalha (exerce função remunerada para o sustento da família)na casa? \_\_\_\_\_
7. Com quem passa o dia quando não tem aulas ?  
\_\_\_\_\_
8. Recebe algum tipo de auxílio (bolsa) do governo? \_\_\_\_\_
9. Os pais ajudam a fazer o dever de casa? Quem ajuda? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 10.Além de estudar inglês na escola, onde mais lê ou fala inglês?  
\_\_\_\_\_
- 11.O que você pensa sobre o inglês?  
\_\_\_\_\_
- 12.Sabe cantar músicas em inglês?  
\_\_\_\_\_
- 13.Utiliza jogos ou aparelhos que estão escritos em inglês?

---

14.Quando estão em casa fazem algum tipo de leitura?

---

15.Frequentam biblioteca?

---

16.Há biblioteca no bairro?

---

17.Que tipo de lazer há no bairro?

---

18.Que tipo de lazer costuma desfrutar?

---

19.O que mais gosta de fazer (lazer)?

---

20. Qual é o seu sonho para quando crescer (exemplo: que profissão irá seguir)?